

Barns fortelling fra barnehagen

En kvalitativ studie av hvordan verden ser ut for barn med spesielle behov i barnehagen

Vibeke Kleiven



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for Spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

Barns fortelling fra barnehagen

**En kvalitativ studie av hvordan verden ser ut for barn
med spesielle behov i barnehagen**

© Forfatter

År: 2013

Tittel: Barns fortelling fra barnehagen. En kvalitativ studie av hvordan verden ser ut for barn med spesielle behov i barnehagen.

Forfatter: Vibeke Kleiven

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Dette prosjektet tar sikte på å gi et innblikk i hvordan barn med spesielle behov opplever sin egen fungering i barnehagen. Bakgrunnen for valg av tema var et ønske om å finne ut hvordan verden ser ut for barn med spesielle behov i barnehagen. Gjennom studiet på det spesialpedagogiske feltet har jeg erfart at det har vært fokus på hva de voksne kan, og bør gjøre, i relasjon med barn med spesielle behov. Barns perspektiv har jeg derimot opplevd har vært mindre belyst. Prosjektets problemstilling ble dermed følgende: *Hvordan opplever barn med spesielle behov sin fungering i barnehagen?*

For å belyse dette har jeg valgt to ulike perspektiver. For det første har jeg intervjuet barn med spesielle behov om faste rutinesituasjoner i barnehagen. For det andre har jeg intervjuet voksne som arbeider med barna for å få et innblikk i omgivelsene rundt barna.

Som vitenskapsteoretisk bakgrunn har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming til prosjektet. Videre bygger oppgaven primært på et sosialkonstruktivistisk syn, med utgangspunkt i Vygotskys arbeider. Jeg har dessuten redegjort for relevant teori knyttet til barns kognitive og språklige utvikling, samt til utvikling av selvoppfatning. Teori om barns livsverden og barnehagen som kontekst er også belyst.

Datamaterialet i undersøkelsen bygger på fire semistrukturerte intervjuer med barn og voksne. En kvalitativ tilnærming ble vurdert som hensiktsmessig for å få frem helheten i deres opplevelser. I analysearbeidet ble det benyttet en tilnærming inspirert av "interpretative phenomenological analysis", som er en fortolkende fenomenologisk tilnærming.

Resultatene som kom frem i denne prosessen tyder på at det er flere aspekter som påvirker hvordan barna med spesielle behov opplever sin fungering. Barna gir uttrykk for at de opplever både situasjoner de mestrer og ikke mestrer. Frilek ute og inne er situasjoner de mestrer. Barna gir ikke noen direkte uttrykk for at de skiller seg fra de andre barna. Men de trekker frem ulike situasjoner der de opplever å ikke mestre situasjoner som de andre barna. Av situasjoner de ikke mestrer er det spesielt å sitte stille under samling og spising som fremheves. Det er ikke noe som tyder på at disse situasjonene har påvirket barnas generelle selvoppfatning på nåværende tidspunkt.

Krav og forventinger som stilles i barnehagen er forhold som kan prege barns fungering i barnehagen. Barna gir uttrykk for at de kjenner til de krav og regler som stilles i barnehagen. Men datamaterialet tyder på at det ikke er nok å ha kjennskap til dem. Det trengs også støtte og veiledning for at forventingene kan innfris og situasjonene mestres.

Omgivelsene rundt barnet ser ut til å spille en sentral rolle i hvordan barna opplever sin fungering. Måten voksne i barnehagen henvender seg til barnet og begreper de bruker for å beskrive barnas atferd, er vesentlig for barnets opplevelse av sin fungering. Måten voksne omtaler barnet på og responderer på barnet blir også trukket frem. De voksne informantene viser forståelse for og fremhever sin egen rolle i barnas opplevelser. Det fremgår også at de voksne i barnehagen er med på å forme andre barns opplevelse av, og holdning til, barn med spesielle behov. Måten miljøet tilrettelegges på, og hvordan barna støttes og veiledes i aktiviteter, er med på å forme deres opplevelse av sin fungering. At barnehagen skal være et inkluderende sted for alle barn fremgår som viktig.

Forord

Først og fremst vil jeg takke mine fire informanter. Tusen takk for at dere delte deres opplevelser og erfaringer med meg. Takk for deres tid og verdifulle bidrag. En varm takk til barnas foresatte som viste meg tillit ved å la meg intervju de flotte barna deres. Tusen takk til styrer i barnehagen som tok så vennlig i mot meg, og lot meg bruke av barnehagens verdifulle tid til å gjennomføre intervjuene.

Tusen takk til min veileder Jeanne M. H. Henriksen for gode faglige råd og veiledning i prosessen.

Til sist vil jeg takke familie og venner for støtte og oppmuntring underveis. Tusen takk for gode råd og innspill samt korrekturlesing av oppgaven.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Bakgrunn, tema og problemstilling	1
1.2	Begreper og avgrensninger	2
1.2.1	Normalitet og avvik	3
1.2.2	Refleksjon rundt terminologi	3
1.2.3	Tilnærming	5
1.3	Oppbygning av oppgaven	6
2	Teoretiske perspektiver	7
2.1	Et fenomenologisk perspektiv	7
2.2	Et sosialkonstruktivistisk perspektiv	8
2.3	Barneperspektivet	9
2.3.1	Barn i forskning	10
3	Barns utvikling	13
3.1	Kognitiv utvikling	13
3.2	Språk	14
3.3	Selvoppfatning	16
3.3.1	Selvoppfatning, motivasjon og mestring	17
3.3.2	Selvoppfatning som sosialt konstruert	18
3.4	Sosiale og emosjonelle vansker	20
4	Barnet i kontekst	22
4.1	Livsverden	22
4.1.1	Definisjonsmakt	23
4.2	Barnehagen som arena i barns livsverden	24
4.2.1	Inkludering i barnehagen	26
4.3	Hva barn i førskolealder forteller	27
5	Samtaler om førskolebarns opplevelse	30
5.1	Vitenskapsteoretisk tilnærming	30
5.2	Kvalitativ metode	31
5.3	Gjennomføring	32
5.3.1	Utvalgskriterier	32
5.3.2	Tilgang til feltet	33

5.3.3	Utvalg	34
5.3.4	Intervjuguide	35
5.3.5	Forberedelse til intervju	37
5.3.6	Gjennomføring av intervju	38
5.3.7	Bearbeiding og analyse av materialet.....	39
5.4	Oppgavens gyldighet	41
5.4.1	Validitet.....	42
5.4.2	Reliabilitet	44
5.5	Etiske refleksjoner	45
6	Barns opplevelse av sin fungering	48
6.1	Krav og forventninger	48
6.1.1	Å kjenne til krav og regler.....	49
6.1.2	Begreper fra miljøet	53
6.1.3	Miljøets rolle	57
6.2	Mestring i et inkluderende miljø	60
6.2.1	Å mestre situasjoner	61
6.2.2	Inkludering	65
7	Avslutning	71
	Litteraturliste	73
	Vedlegg 1 Intervjuguide barn.....	77
	Vedlegg 2 Intervjuguide voksne	79
	Vedlegg 3 Informasjonsskriv til foresatte og ansatte	80
	Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD	83

1 Introduksjon

Barnehagen er for mange barn en viktig del av hverdagen før de starter på skolen. Statistikken viser at over 90 % av alle førskolebarn i Norge går i barnehagen (Statistisk Sentralbyrå, 2012). Barnehagen har til hensikt å være et pedagogisk tilbud for alle barn, med og uten spesielle behov. Det har blitt stadig større fokus på å høre barns egen stemme i saker som angår dem. Jeg var nysgjerrig på hvordan barn med spesielle behov opplever det å gå i barnehage og om de selv opplever at de skiller seg fra de andre barna i barnehagen. Samtidig som det er fokus på å la barns stemme komme til på forskjellige arenaer, forskning er et eksempel, er det også fokus på hva voksne kan gjøre for barn ved å lytte til dem. Anerkjennende samtaler i barnehagen, elevsamtalen i skolen og barnesamtalen i barnevernet, er eksempler der voksne gjennom å samtale med barn kan lytte til dem, ta dem på alvor og på den måten finne måter å hjelpe dem på.

1.1 Bakgrunn, tema og problemstilling

Mitt utgangspunkt for oppgaven var en nysgjerrighet i forhold til hvordan det er å gå i barnehagen for barn som omgivelsene opplever skiller seg ut sammenlignet med andre barn i barnehagen. Gjennom studiet på det spesialpedagogiske feltet har jeg erfart at det har vært fokus på hva de voksne kan og bør gjøre i arbeid med barn med spesielle behov. Jeg har opplevd at barns perspektiv har vært mindre belyst. Dette har fått meg til å lure på hvordan barna selv opplever sin hverdag i barnehagen. Tittelen "*Barns fortelling fra barnehagen. En kvalitativ studie av hvordan verden ser ut for barn med spesielle behov i barnehagen*" speiler nettopp denne nysgjerrigheten for hvordan barna selv opplever sin verden. Begrepet "verden" som jeg viser til er den livsverden barnet møter i dagliglivet og barnets opplevelse av den (Dalen, 2011). Å studere hele barns verden er imidlertid for omfangsrikt for dette prosjektet, om mulig overhode. En del avgrensninger er derfor måtte blitt gjort. Barnets verden er i dette prosjektet kontekstavgrenset til barnehagen og opplevelsen av denne verden er avgrenset til barnets opplevelse av sin fungering i barnehagen.

Med utgangspunkt i temaet som presentert ovenfor har jeg tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

- *Hvordan opplever barn med spesielle behov sin fungering i barnehagen?*

Med begrepet "fungering" siktes det til om barnet opplever at de mestrer situasjoner i barnehagen og om de opplever at de innfrir krav og forventninger som stilles. For å belyse problemstillingen har jeg valgt to ulike perspektiver. For det første har jeg valgt å intervjuer førskolebarn med spesielle behov om typiske situasjoner i barnehagen, det vil si faste rutiner som barna er i daglig. Hva forteller barna fra disse situasjonene om sin egen fungering og gir de på noen måte uttrykk for at de skiller seg fra de andre barna i barnehagen, er områder som vil berøres for å kunne svare på problemstillingen.

Fenomenologien er et perspektiv der en persons opplevelse står i sentrum, og denne opplevelsen kan aldri sees uavhengig av den konteksten den opptrer i (Smith, Larkin & Flowers, 2009). For å kunne svare på min problemstilling har jeg derfor også valgt å bruke intervju med voksne i barnehagen som tilnærmingstype. Formålet var å høre hva de voksne tenkte omkring barnets hverdag, han eller hennes spesielle behov og barnets opplevelse av seg selv. Det voksne perspektivet vil komme i tillegg, ikke for å stille dem opp mot barnas perspektiv, men som et supplement for bedre å kunne forstå barnas opplevelse. Et annet viktig punkt for å belyse problemstillingen vil være å se på tidligere forskning og teori om å involvere barn i forskning. Videre i innledningen vil jeg gjøre rede for hvilke begreper som brukes og avgrensninger som er gjort i oppgaven.

1.2 Begreper og avgrensninger

Alle barn trenger støtte og veiledning i deres læring og utvikling, men noen barn trenger ekstra hjelp som går utover det som i samfunnet oppfattes som normal oppdragelse og læring. Den ekstra hjelpen kan enten være kvantitativ, altså mer av det samme eller over lengre tid, eller kvalitativt, altså en annen støtte enn det andre barn får. Utgangspunktet var at jeg ville intervjuer barn med spesielle behov som har blitt henvist til pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) for utredning om spesialpedagogisk hjelp ifølge opplæringsloven § 5-7:

Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbod om foreldrerådgiving. Hjelpa kan knytast til barnehagar, skolar, sosiale og medisinske institusjonar og liknande, eller organiserast som eige tiltak. Hjelpa kan også givast av den pedagogisk-psykologiske tenesta eller av ein annan sakkunnig instans. (Opplæringsloven § 5-7, 1998).

Begrepsbruken rundt barn med behov for spesialpedagogisk hjelp er ikke entydig. Før jeg drøfter terminologi og begrunner hvorfor jeg har valgt begrepet spesielle behov, vil jeg drøfte

to andre begreper som tradisjonelt er blitt knyttet opp mot spesialpedagogikken, nemlig normalitet og avvik (Morken, 2006). Spesielle behov kan sees som et avvik fra normaliteten, derfor vurderes det hensiktsmessig å drøfte disse begrepene innledningsvis.

1.2.1 Normalitet og avvik

Avvik er ikke noe entydig og det finnes mange ulike former for klassifisering (Morken, 2006). Det som sees på som avvik i et samfunn, trenger ikke nødvendigvis å bli sett på som et avvik i et annet samfunn. Normalitet kan betraktes på samme måte. Hva som sees på som normalt og avvikende, forteller like mye om samfunnet som det forteller om personene det gjelder. Morken (2006) påpeker at vi bør spørre oss selv om det virkelig er et mål å være normal. Bør ikke heller mangfoldet og ulikheten være det normale? Dette kan henge sammen med inkludering i barnehagen som blir presentert i teoridelen og drøftet avslutningsvis.

Et samfunn kan konstrueres på måter som gjør flere mennesker funksjonshemmet ved å hindre eller begrense livsutfoldelse (Dalen, 2013). Aktuelt i samfunnsdebatten de siste årene har vært universell utforming av offentlige bygg. En person som i et samfunn opplever å bli møtt med toleranse og god tilrettelegging, kan i et annet samfunn oppleve det motsatte. Om normalitet og avvik forstås på denne måten, kan begrepene sies å være relative.

Spesialpedagogikken blir noen ganger kritisert for å være avviksskapende. Med dette menes at det spesialpedagogiske fokus tradisjonelt har sett på funksjonshemming som et individuelt fenomen (Morken, 2006). Men spesialpedagogikken dreier seg også om likeverd, mangfold og inkludering. Respekt for annerledeshet er et viktig aspekt innenfor det i spesialpedagogiske feltet. Mitt prosjekt er ikke en studie av avvik og normalitet som sådan. Studien handler om barn som omgivelsene opplever har et særskilt behov tilrettelegging og ekstra støtte. At barnehagen ser et behov for spesialpedagogisk hjelp trenger ikke være et uttrykk for avviksstempling, men kan også være et uttrykk for mangfold og inkludering. Det er derfor viktig i dette prosjektet å få frem individet i system, slik at perspektivet ikke blir for individfokuset, som spesialpedagogikken har blitt kritisert for.

1.2.2 Refleksjon rundt terminologi

I forbindelse med det foregående avsnittet er det vesentlig å se nærmere på ulike terminologi rundt barn som trenger spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

I spesialpedagogikken har begrepet funksjonshemning tradisjonelt vært brukt. Forståelsen av funksjonshemning har endret seg mye gjennom tidene (Dalen, 2013). Tidligere ble funksjonshemning sett på som en egenskap knyttet til enkeltmennesket. I dag viser derimot litteraturen og offentlige dokumenter at det hersker en mer relasjonell forståelse av funksjonshemning (Dalen, 2013; Morken, 2006). Omgivelsene må tilpasses for å skape minst mulig barrierer. I NOU 2001:22 *Fra bruker til borger*, poengteres dette relasjonelle perspektivet (Sosial- og helsedepartementet, 2001). I denne utredningen forstås funksjonshemning som et misforhold mellom individets forutsetning og miljøets krav. Denne forståelsen betyr ikke nødvendigvis at individet fritas helt for krav og forventinger, men at det har skjedd en endring fra en ensidig holdning om at individet må tilpasse seg systemet. Dette vil for eksempel påvirke hvordan barn med spesielle behov blir møtt i hverdagen og hvilke krav det stilles til dem. Dette kan sees i sammenheng med hva Morken (2006) sier om samfunnets rolle i hva som oppfattes som normalitet og avvik.

I nyere politiske dokumenter som i St. Meld. 18 *Læring og Fellesskap* brukes ikke lenger begrepet funksjonshemning (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Istedenfor brukes begreper som elever med spesialundervisning og elever med særlige behov. Andre begreper som er vanlige å benytte i dag er elever med behov for tilrettelagt opplæring, elever som trenger spesiell hjelp og elever med spesielle behov (Dalen, 2013). I dette prosjektet har jeg valgt å bruke barn med spesielle behov som betegnelse. Begrepet fanger ikke eksplisitt opp forståelsen av at behovet oppstår som et misforhold mellom individets forutsetninger og omgivelsenes krav, men det er slik begrepet forstås i dette prosjektet.

Barn med spesielle behov er imidlertid et overordnet begrep som stående alene ikke sier noe om hvilke spesielle behov det er snakk om. Barna som har blitt intervjuet ble henvist til PPT på grunn av bekymring for deres sosiale og emosjonelle fungering. Oppgaven er derfor avgrenset til å gjelde barn med denne typen spesielle behov. Sosiale og emosjonelle vansker er en betegnelse som er vanskelig å definere. Vanskene knyttes ofte til sosial kontakt, konsentrasjon, konfliktsituasjoner, trivsel og vansker med å lære oppgaver og ferdigheter (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2002).

Denne type vanske kan tenkes å ha stor betydning for barnas fungering i barnehagen. Vanskene kan betegnes som usynlige, men kommer til uttrykk gjennom barnas atferd, og blir dermed synlige for omgivelsene. Miljøet rundt barna, som i denne sammenheng er barnehagen og foresatte, har kontaktet PPT etter å ha opplevd barnas fungering som

bekymringsverdig sammenlignet med andre barn i barnehagen. Likevel trenger ikke dette bety at barna selv opplever at de skiller seg ut i barnehagen. Dette aspektet, som jeg vil se nærmere på i oppgaven, er viktig for å belyse prosjektets problemstilling. En nærmere beskrivelse av sosiale og emosjonelle vansker kommer i teorikapittelet.

1.2.3 Tilnærming

Som tittelen og tema antyder har prosjektet en fenomenologisk tilnærming. Jeg vil belyse barnas og de voksnes egen opplevelse. Det er deres tanker og erfaringer jeg ønsker å få kunnskap om. Fenomenet som skal undersøkes er barnas opplevelse av å gå i barnehagen når omgivelsene oppfatter deres atferd som utfordrende. Jeg undrer meg over om barna opplever at de skiller seg ut i barnehagen. For de voksnes del er det å belyse omgivelsenes opplevelse av hvilken tilrettelegging disse barna har i barnehagen og derunder hvilke krav og forventninger det stilles i ulike situasjoner, jamfør min definisjon av begrepet spesielle behov.

Ethvert barn og enhver voksen har unike opplevelser og erfaringer som former dem. Det er ikke hensikten med prosjektet å si noe om hva alle barn med spesielle behov opplever, men hva noen barn med spesielle behov kan oppleve. Prosjektet kan slik gi nyttig innsikt og kunnskap til voksne som arbeider med barn og unge samt til foreldre. De refleksjonene, opplevelsene og erfaringene barn og voksne deler kan gi andre et verdifullt innblikk i barnehagehverdagen til barn med spesielle behov. I teorikapittelet vil det redegjøres nærmere for det fenomenologiske perspektivet oppgaven har.

Tiller (2000) fremhever at metoder og fremgangsmåter er uttrykk for forståelsesformer. Jeg forfekter i dette prosjektet et syn på barnet som fullverdig aktør og informant om eget liv, og velger derfor å intervju barn om deres opplevelser. For at ta på alvor at barns opplevelse skjer i en kontekst, og for bedre å være i stand til å besvare problemstillingen, har jeg også valgt å intervju voksne i barnehagen. Dette er ikke et uttrykk for at barn ikke fullt ut kan eller bør tas på alvor eller at det er nødvendig å supplere det de sier med voksnes uttalelser. Mitt utgangspunkt for å involvere voksne i studien var en nysgjerrighet for hvordan barnas verden oppleves fra den voksnes side og hva barnehagen som ramme kan ha å si for barnets oppfatning av seg selv. En grundig redegjørelse for barneperspektivet blir gitt i teorikapittelet. Men først en presentasjon av oppgavens oppbygning.

1.3 Oppbygning av oppgaven

Oppgaven er delt inn i syv kapitler. Etter introduksjonen følger tre teorikapitler. Først blir det redegjort for de teoretiske perspektivene som utgjør rammen for oppgaven; fenomenologien, sosialkonstruktivismen og barneperspektivet. For å belyse hvordan barn opplever sin fungering i barnehagen vil jeg redegjøre for sentrale aspekter knyttet til barns utvikling. Dette utgjør den største delen av teorikapittelet fordi det er nettopp barns opplevelse som er i fokus, og en forståelse av deres utvikling er derfor sentral. Videre kommer en redegjørelse av forskjellige sider ved barnet sett i en kontekst og hvordan omgivelsene kan være med på å forme barnas opplevelse. Etter teorikapitlene presenteres den metodiske gjennomføringen av prosjektet.

For å gjøre prosjektet tilgjengelig og forståelig for andre har jeg lagt vekt på å beskrive trinnene i prosessen, de avveininger og avgjørelser jeg har tatt. Dette spiller også inn på validiteten av oppgaven som vil bli drøftet. Etiske implikasjoner vil også bli drøftet i dette kapittelet.

Etter å ha redegjort for bearbeiding av data og analysering i metodekapittelet, vil kapittel seks være presentasjon av funn fra studien, samt analysering og drøfting. Temaene som blir drøftet er: *krav og forventninger*, samt *mestring i et inkluderende miljø*. Oppgaven blir deretter oppsummert og avrundet med en avslutning.

2 Teoretiske perspektiver

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å benytte meg av fenomenologien som forståelsesperspektiv og metodisk tilnærming. Sosialkonstruktivismen vil være utgangspunktet for å beskrive og forstå barns utvikling. Både fenomenologien og sosialkonstruktivismen vil bli fremhevet for å skape en tydelig ramme for min forståelse av barns fungering. I tillegg vil barneperspektivet, både fra et barns og voksnes perspektiv, bli presentert her. Fenomenologien, sosialkonstruktivismen og barneperspektivet vil til sammen skape den helhetlige tilnærmingen som virker mest hensiktsmessige for å besvare problemstillingen. Teoridelen vil jeg derfor innlede med en redegjørelse av disse perspektivene.

2.1 Et fenomenologisk perspektiv

Som vitenskapsteoretisk tilnærming har jeg valgt å benytte et fenomenologisk perspektiv. En nærmere beskrivelse av de metodiske implikasjonene ved dette valget vil komme i metodekapittelet. Her vil jeg bare kort nevne hovedtrekkene ved tradisjonen for at leseren vil kunne forstå de linjer som trekkes til fenomenologien i teorikapittelet og som benyttes videre i metoden og analysen.

Fenomenologien har som mål å få tilgang til menneskers opplevelser, erfaringer og følelser (Dalen, 2011). Den ble grunnlagt av Edmund Husserl og har senere blitt videreutviklet og har i dag mange retninger (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenologen Heidegger hevdet at menneskers opplevelse ikke kunne sees som frakoblet fra verden som oppgir oss (Smith et al., 2009). Han brakte fenomenologien i en eksistensialistisk retning (Lund, 2012). Heidegger kaller livsverden for en "væren-i-verden" og poengterer med dette at mennesket alltid er en del av en allerede eksisterende verden, med objekter, språk og kultur. Dette kan sees i sammenheng med relativitets- og relasjonsaspektet i definisjonen av spesielle behov og misforholdet mellom individets forutsetning og miljøets krav som redegjort for innledningsvis. Ved å benytte Heideggers fenomenologi med fokus på kontekst, tilføres prosjektet det aspektet som sier at alle har sin egen opplevelse, men at denne opplevelsen kan ikke sees på som adskilt fra omgivelsene.

2.2 Et sosialkonstruktivistisk perspektiv

Sosialkonstruktivismen eller det sosiokulturelle perspektiv som det også kalles, har sitt utgangspunkt i Vygotskys arbeider (Evenshaug & Hallen, 2001; Tetzchner, 2012).

Hovedsynspunktet til sosialkonstruktivistene er at barns kognitive utvikling skjer gjennom et samspill og samarbeid med andre. Her skiller denne retningen seg fra for eksempel Piagets logiske konstruktivisme som ser barns utvikling som en nærmest selvstyrt prosess (Evenshaug & Hallen, 2001). Men de to teoriene har også noe til felles, nemlig at begge legger hovedvekten på de erkjennelsesmessige aspektene ved utvikling, altså at barn lærer gjennom sitt aktive engasjement i verden rundt dem. Vygotsky mente ikke at barn er født uten ferdigheter, men at de grunnleggende ferdighetene og mulighetene barnet er født med utvikles i samspill med, og er avhengige av, andre mennesker (Evenshaug & Hallen, 2001). Det er sosialkonstruktivismen med utgangspunkt i Vygotsky jeg valgt å benytte meg av i denne studien.

Et sentralt begrep i sosialkonstruktivismen er kulturelle redskaper og tenkemåter. De kulturelle redskapene og tenkemåtene, slik som språk, tallstrategier og hukommelsesstrategier, blir først tatt i bruk sammen med andre for deretter å bli internalisert i barnet (Vygotsky, 2001b). Læringen går da fra det ytre til det indre. Barna lærer disse strategiene fra andre mer kompetente medlemmer av samfunnet, både barn og voksne. Et annet sentralt begrep i sosialkonstruktivismen er sone for nærmeste utvikling (Vygotsky, 2001b). Læring kan finne sted mellom det som kan mestres alene og det som kan mestres sammen med andre. Det er i denne utviklingssonen den pedagogiske hjelpen bør settes inn. Via kulturen overføres ikke bare redskaper som språk og strategier for tall og hukommelse, men også spesielle verdier og meninger som er med på å lære barnet hva det skal tenke, ikke bare hvordan. Her er det på sin plass å nevne at læringsbegrepet for mange vil assosieres med formell læring i skolen. I dette prosjektet blir imidlertid læringsbegrepet brukt i vid forstand, slik at det dekker både direkte og indirekte læring som skjer i barnehagen, for eksempel språk, sosial kompetanse, selvstendighet, normer for atferd og strategier for innlæring.

Videre i teoridelen vil jeg med sosialkonstruktivismen som bakteppe se på ulike områder av barns utvikling som er aktuelle for mitt prosjekt. Ikke alle de teoretikerne jeg refererer til befinner seg innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Blant annet Stern (1991, 2007) befinner seg innenfor en psykodynamisk tradisjon (Tetzchner, 2012). Jeg har likevel valgt å ta

han med for å belyse temaet selvoppfatning, da han legger vekt på relasjonens betydning for barns utvikling generelt og selvoppfatning spesielt. Dette vil være med på å belyse viktige aspekter ved barns opplevelse av sin fungering. Med fenomenologien som vitenskapsteoretisk tilnærming og forståelsesmåte samt sosialkonstruktivismen som bakteppe vil jeg belyse ulike deler av barns utvikling som er viktig for å besvare oppgavens problemstilling. Først vil jeg imidlertid redegjøre for et annet perspektiv som også gjør seg gjeldende i oppgaven, nemlig barneperspektivet. Barneperspektivet er et sentralt begrep innenfor barneforskning, som også vil bli belyst her.

2.3 Barneperspektivet

Det er dels ulike oppfatninger av hva begrepet barneperspektiv skal bety. Arnér og Tellgren (2006) sier at begrepet barneperspektiv kan være et begrep som forandres samtidig som samfunnsmessige kulturelle, historiske og sosiale endringer finner sted. Begrepet kan også omhandle verden, slik den er sett fra barns synsvinkel. Gullestad (1991) mener at barneperspektiv er noe som tilstrebes av de voksne. Barneperspektivet bør gjerne forutsette samtaler eller observasjoner av barn, men dette er ikke en tilstrekkelig betingelse. Hun mener at barn, selv om de lever i en barndom, ikke kan ha en forestilling om og en innsikt i barndommen. Her undrer jeg meg over om ikke barn kan ha en egen opplevelse av deres liv, selv om de kanskje ikke har en overordnet forestilling om barndom. Derfor velger jeg å støtte min forståelse på Tiller (2000) som hevder at selv om barn ikke har begrep om barndom, er det likevel barna som utgjør barndommen og dermed er barnets subjektive opplevelse av barndom særdeles viktig.

Innenfor begrepet barneperspektiv skilles det ofte mellom "barneperspektiv" og "barns perspektiv" (Arnér & Tellgren, 2006; Sommer, Pramling Samuelsson og Hundeide, 2010). Et barneperspektiv vil alltid være voksnes perspektiv på barn, selv om barneperspektivet er i fokus. Om prosjektet kun inkluderte intervju med voksne, ville prosjektet kun hatt et *barneperspektiv fra de voksnes ståsted*, og ikke et *barns perspektiv* på egen opplevelse av sin fungering i barnehagen. Sommer et. al (2010) mener barneperspektivet primært vil bety et eksternt perspektiv på barn. At forskere er lydhøre for barns stemmer er viktig når de skal nærme seg et barneperspektiv. Å lytte til barns egen stemme vil gi et innblikk i barns perspektiv på tilværelsen (Arnér & Tellgren, 2006). Dette synet har jeg valgt å benytte i mitt prosjekt ved å intervju barna. Samtidig forstår jeg barns perspektiv som at opplevelsen alltid

vil være preget av kontekst og favner på denne måten både barns perspektiv og barneperspektivet fra voksnes ståsted.

Tiller (1991) viser til den sistnevnte forståelsen, et barns perspektiv, når han sier at barneperspektivet handler om hvordan verden ser ut for barn. Virkeligheten til barna er det de selv ser, hører, opplever og kjenner. Raundalen (2006) bruker begrepene voksen- og barneverden. For å få tilgang til barneverdenen må voksne snakke med og undersøke hva barna selv mener og tenker. Å høre hva barna har å si kan gi en viktig innsikt i barnas livsverden, som voksne ellers ikke har tilgang til. En del forskere mener at barns opplevelse av virkeligheten blir påvirket og formet av omgivelsene (blant annet Hundeide, 2003; Vygotsky, 2001b). Arnér og Tellgren (2006) poengterer at barn ikke kan sees frakoblet fra voksne i deres omgivelser, og av denne grunn trenger ikke et barns perspektiv og et voksenperspektiv stå i motsetning til hverandre. På bakgrunn av dette har jeg valgt å supplere innsikten i barnas egen livsverden, med et barneperspektiv fra voksenverden. For å få innsikt i barns perspektiv i et prosjekt som dette, har det vært nødvendig, som tidligere nevnt, å involvere barn i forskningen. Det er derfor på sin plass å presentere forskning og teori på området *barn i forskning*.

2.3.1 Barn i forskning

Det er flere sider ved samfunnsutviklingen som har som mål å fremme barnas beste (Frønes & Backe-Hansen, 2012). FNs barnekonvensjon som kom i 1989 og barneombudet er eksempler på en utvikling i samfunnet der fokuset på barn har forandret seg. I samfunnet, både i Norge og i andre land, finner det sted et økende fokus på, interesse for og kunnskap om barn, deres utvikling og levekår (Frønes & Backe-Hansen, 2012). Som en følge av dreiningen fra å se barnet som objekt til subjekt, har det kommet mer litteratur om å samtale med barn, ta barn på alvor samt å bruke barn som informanter i forskning (blant annet Bae, 1995; Gamst og Langballe, 2004; Kinge 2007; Renlund, 2010; Tiller, 2000).

Forskningsprosjekter, bøker og artikler som omhandler barn involverer ikke nødvendigvis barn noe særlig, selv om dette er en viktig oppgave som barneforskningen bør ha (Sommer et al, 2010; Tiller, 2000). Men likevel, der det tidligere ble forsket på barn og brukt voksne som informanter, er forskning i dag i større grad en tidligere, med barn som informanter (Frønes & Backe-Hansen, 2012; Tiller, 2000; Sommer et al., 2010). Tangen (2011) utførte en kartlegging av doktoravhandlinger i spesialpedagogikk utført ved Institutt for

Spesialpedagogikk. Hun kartla i hvilken utstrekning, og på hvilken måte, barn hadde deltatt i forskningen. En del avhandlinger hadde barn som informanter, men det varierte i hvilken grad barnas stemme kom frem og på hvilken måte barna hadde deltatt på. Barn i førskolealder er den gruppen som har deltatt minst i studiene. Der førskolebarn hadde deltatt var det stort sett gjennom testing og ved observasjon, mens eldre barn i større grad deltok gjennom intervju. Beazley, Bessell, Ennew og Waterson (2009) hevder at barneforskning oftest omfatter barn som er mellom 10-17 år. Jeg undrer meg over om forskere utelater dem som er yngre kanskje fordi en forventer at det er begrenset hva små barn kan fortelle. Frønes og Backe-Hansen (2012) påpeker at en annen årsak til at små barn ikke så ofte blir brukt i forskning kan være at forskere er redd for å påføre barnet belastninger, eller blir stoppet av portvakter. Portvakter eller gatekeepers, er mennesker som gjennom sin relasjon til aktuelle informanter kan bruke sin posisjon til å stoppe forespørsel om forskningsdeltakelse (Dalen, 2011). Eksempler på dørvakter kan være barnehagestyrere, rektorer eller foreldre.

En annen årsak til at eldre barn i større utstrekning deltar i forskning, er at de lettere kan forstå skriftlig informasjon om prosjektet, samt at de i mindre grad aksepterer voksnes autoritet uten videre (Frønes & Backe-Hansen, 2012). Disse ulike aspektene ved å involvere små barn i forskning er omtalt og diskutert i metodekapittelet.

Flere forskere ser forskning med barn i forhold til FNs Barnekonvensjon (1989) og mener at flere av dens artikler både støtter og oppfordrer til barns deltagelse, men også verner om barn i forskningssammenheng (Alderson & Morrow, 2011; Beazley et al., 2009; Ennew & Plateau, 2004).

I FNs barnekonvensjons artikkel nummer 13.1 (1989) står det

Barnet skal ha rett til ytringsfrihet; denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser, enten det skjer muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge.

I denne artikkelen blir barns ytringsfrihet poengtert. Ennew og Plateau (2004) mener forskning bør være et av mediene der barn kan praktisere og utøve sin ytringsfrihet. Forskning med barn stiller store krav til forskeren og fører med en rekke etiske utfordringer og dilemmaer. Dette kommer jeg tilbake til i etikkdelen av metodekapittelet.

Så langt har jeg redegjort for de perspektiver og tilnærminger jeg har valgt i prosjektet. Det fenomenologiske perspektivet bringer opplevelsesdimensjonen til prosjektet og fokuserer på nettopp opplevelsen barna har av sin fungering. Den fenomenologiske tilnærmingen er også hensiktsmessig i forhold til de voksne som deltar. Det er deres opplevelse av barna og deres fungering som har vært en del av målet for oppgaven. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet vil bidra med å fokusere på omgivelsenes rolle i barnas barnehagehverdag. Ved å ta utgangspunkt i barnas perspektiv, men også de voksnes barneperspektiv får oppgaven to perspektiv som kan supplere hverandre. I neste del av teorikapittelet vil jeg presentere teori om barns utvikling som er viktig for oppgavens problemstilling.

3 Barns utvikling

I dette kapittelet vil det redegjøres for teori om kognitiv utvikling, språk og kommunikasjon samt selvoppfatning. Disse områdene vil blant annet si noe om hvordan barn oppfatter sin verden, evnen til å ta perspektiv og sosial samt språklig utvikling. For å forstå barn med spesielle behov sin fungering i barnehagen, er det viktig med innsikt i hvordan normalutviklingen til barn på disse områdene er. Dette vil jeg supplere med en beskrivelse av sosiale og emosjonelle vansker for å belyse hvordan omgivelsene kan oppfatte og forstå barn med slike vansker i sin fungering. Sammen med teori om livsverden og barnehagen vil dette gi en innsikt i hvordan barn oppfatter sin fungering i barnehagen. Til sist i kapittelet kommer en presentasjon av forskning og litteratur som belyser hva barn med spesielle behov forteller om seg selv og sin hverdag.

Jeg har valgt ut områder innenfor barns utvikling som jeg oppfatter som relevante for prosjektets tema, problemstilling og metode. Dette har jeg gjort velvitende om at det er andre viktige områder som også kunne vært tatt med dersom prosjektet hadde vært vinklet annerledes.

3.1 Kognitiv utvikling

Kognisjon betyr å "tenke" eller å "erkjenne" (Tetzchner, 2012). Kognisjon omfatter blant annet hukommelse, oppfatning, erfaring, meningsdannelse, oppmerksomhet og læring (Tetzchner, 2012). De kognitive evnene til et menneske vil vise seg i aktiviteter som for eksempel lek, spising og oppgaveløsning. Selv om barnet blir født med en utrustning for kognitiv utvikling er barnet, ifølge sosialkonstruktivismen, helt avhengig av andre mennesker for å utvikle høyere former for kognitiv fungering. En hver funksjon i barnets kognitive utvikling vil først vise seg på det sosiale plan, det interpersonlige, før det vil bli internalisert til det intrapersonlige (Vygotsky, 2001a). Derfor er barnehagen, og senere skolen, en viktig arena for barns læring og utvikling. Læringen skjer gjennom samhandling med andre og en pedagogisk implikasjon av dette for barnehagen vil være å tilrettelegge for læring innenfor barnas sone for nærmeste utvikling.

Et område innenfor kognitiv utvikling som er viktig for dette prosjektet er barns hukommelse. Dette er viktig med tanke på intervju som metode, men også viktig med tanke på oppgavens

tema. Husker barna de situasjonene jeg spør om? Hva forteller barna fra disse situasjonene? Er de klar over, og kan de fortelle om sin rolle i de ulike situasjonene? Det sistnevnte krever perspektivtaking som kan avhenge av hukommelsen.

Jo eldre barna blir desto mer villige blir de til å fortelle om egne opplevelser (Tetzchner, 2012). Fortellingene blir også mer detaljrike, noe som henger sammen med språkutviklingen og hukommelsen. Om språkutviklingen er forsinket, som tilfellet er med en del barn med spesielle behov, kan dette vanskeliggjøre kommunikasjonen mellom barna og samtalepartneren. Det må imidlertid påpekes at barna som inngår i denne studien, ikke har forsinket språkutvikling. Den språklige utviklingen kan påvirke barnas muligheter til å fortelle og tenke, i følge Vygotsky (2001b). Språk og kommunikasjon er omtalt nærmere i neste avsnitt.

Undersøkelser viser at barna lettere husker hendelser når hendelsene blir pratet om for eksempel sammen med foreldrene eller andre viktige omsorgsgivere. Når barn blir rundt 4 år blir det lettere å huske hendelser kronologisk, og de kan lage seg en personlig livshistorie (Nelson, 1996 i Tetzchner, 2012). Gjennom å samtale med voksne i omgivelsene kan de internalisere hendelsene og lage en selvbiografisk hukommelse, noe som er i tråd med en sosialkonstruktivistisk tankegang. Barna kan etter hvert fortelle mer organisert og sammenhengende om sine opplevelser. Det som synes å være relevant for hva som huskes er om opplevelsen er selvopplevd eller bare fortalt av andre. Relevant i denne sammenhengen er rutinesituasjoner eller skript som er nært knyttet til språk, noe som sikrer at barna har nok erfaringer og selv har opplevd hva som prates om. Dette blir omhandlet nedenfor.

Tradisjonelt har den sosialkonstruktivistiske tradisjon hatt kognitiv utvikling som hovedområde, men blir også brukt innenfor språkutvikling og utvikling av blant annet selvoppfatning, begge områder som er aktuelle for min oppgave. I avsnittene om språk og selvoppfatning vil jeg derfor se sammenhenger mellom sosialkonstruktivismen og disse områdene.

3.2 Språk

Språk må sees i sammenheng med kommunikasjon. Kommunikasjon kommer av det latinske ordet "communicare" som betyr å gjøre noe felles (Hagtvet, 2004; Tetzchner et al., 1993). Kommunikasjon er kjernen i språkets funksjon og går forut for språkutviklingen (Tetzchner,

2012). I følge Vygotsky (2001b) er språket et redskap for den kognitive utviklingen. Språket, mener Vygotsky er sosialt bygget opp, og at barn har et fellesspråk før det får et privatspråk. I følge sosialkonstruktivismen er språket en del av kulturen og mennesket tilegner seg språk sammen med andre. Dette synet preger også fenomenologien som hevder at mennesket hele tiden befinner seg i en verdenskontekst og påvirkes av denne (Lund, 2012). På denne måten kan fenomenologien sees i sammenheng med Vygotsky.

Kommunikasjonen og språket er helt grunnleggende i menneskelige kulturer, og barns språkbruk og utvikling er et tema mange forskere har vært og er opptatt av (Tetzchner et al., 1993). Språk kan studeres fra ulike synsvinkler. Jeg vil her fokusere på barns språkbruk i førskolealderen konsentrert rundt situasjonsmessig kontekst. I førskolealderen er barnets språkbruk avhengig av den situasjonsmessige konteksten de befinner seg i (Tetzchner et al., 1993). Fra barnet er omtrent 5 år vil språkbruken så gradvis bli dekontekstualisert og barnet vil trenge mindre støtte i kontekst (Donaldson, 1978 i Tetzchner et al. 1993). Voksnes rolle som kommunikasjonspartnere i språklige samspill med barn, har vært undersøkt av forskere. Det viser seg at i vestlige land tilpasser voksne seg barnets språkutvikling og prater i korte, enkle setninger, samtidig som de utvider og supplerer det barnet sier (Hagtvet, 2004; Tetzchner et al., 1993). Voksne bruker mye tid på å snakke om helt konkrete ting barna gjør, og skaper sosiale og meningsfulle sammenhenger for barnet (Tetzchner et al., 1993). På denne måten tar voksne del i barnas kontekstualiserte språkbruk. Dette gir kommunikasjonen et kjent fokus og det gjør den forutsigbar. Rutinesituasjoner i barnehagen, for eksempel spising, støtter på denne måten det språklige samspillet ved at barn og voksne kan kommunisere om kjente situasjoner (Hagtvet, 2004). Det er dekontekstualisert når en spør om barns opplevelse utover her-og-nå situasjonen. Jeg forsøker å skape en trygg forståelsesramme ved å samtale med barna om situasjoner de er vant med. Spising, utelek og samling er situasjoner barna har opplevd mange ganger og kan kalles rutinesituasjoner i barnehagen.

Disse rutinesituasjonene kan også kalles skript (Tetzchner, 2012; Hagtvet; 2004, Schank & Abelson, 1977). Et skript er en mental representasjon av det som vanligvis skjer i en situasjon. Rutinene som barn deltar i blir en del av deres skript som igjen blir en del av deres sosiale forståelse (Tetzchner, 2012). Undersøkelser som er gjort på barn viser at barn på ulike alderstrinn beskriver vanlige hendelser forskjellig. Det Nelson og Gruendel (1981) i Tetzchner (2012) fant, var at de fleste barna fortalte om hendelser i meningsfull rekkefølge, for eksempel "først kom... så kom... så... og så... ". En undersøkelse gjort av Hudson og

Nelson (1986) viser også at barna lettere svarte på generelle spørsmål som "hva skjer?" enn mer spesifikke spørsmål som "hva skjedde i går?". Når det gjaldt spesielle hendelser i rutiner, som å bli sendt på rommet under en middag, husket de også mange detaljer (Hudson og Nelson, 1986). Det ser likevel ut som barn først fester seg ved likheter og hovedtrekk, først senere begynner barna å huske variasjon (Tetzchner, 2012). Dette er viktig å ha med seg videre i samtale med barn og forståelsen av deres opplevelse. I samspill og samtale med førskolebarn er rutinesituasjoner viktige for å få fatt i deres opplevelse gjennom språket, jamfør teori om hukommelse og språklig utvikling.

3.3 Selvoppfatning

Stern (1991) har forsket på spedbarns utvikling av selvopplevelse. Allerede i de to første månedene av livet starter barn å få en gryende forståelse av seg selv. Forståelsen av seg selv utvikler seg så gradvis til barna har et interpersonelt univers og en fornemmelse av seg selv og andre. Stern (1991) kaller det en fornemmelse av kjerne-selv og kjerne-andre. Litt senere utvikler barn også en oppdagelse av sitt og andres sinn. Stern blir kritisert for å dra slutninger som vanskelig kan etterprøves og Tetzchner (2012) skriver at noen forskere er uenige i at spedbarn utviklingsmessig har forutsetninger for innsikt i eget og andres sinn. Stern (2007) hevder imidlertid at hans og andres forskning viser at spedbarn er født med et sinn som er spesielt inntonet til andre sinn og at det vises i deres atferd.

Forskere strides således om hva som kan regnes som selvoppfatning og i hvilken grad spedbarn kan ha en oppfattelse av seg selv. Noen mener at selvoppfatningen kun kan undersøkes når barnet har utviklet språk. Barna som inngår i denne studien er imidlertid så store at det ikke er nødvendig å gå videre inn på denne diskusjonen. Men det er viktig å poengtere at utviklingen av selvoppfatningen er en gradvis prosess, og jeg kan ikke være sikker på hvor de aktuelle barna er i denne prosessen. Men at barna har en selvoppfatning, vil jeg ha som bakteppe i den videre presentasjonen og drøftingen.

Begrepet selvoppfatning kan være vanskelig å skille fra andre selv-begreper som selvbylde, selvforståelse og selvaktualisering fordi de har tilnærmet likt meningsinnhold (Dalen, 2013). I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i at selvoppfatning er skapt av tidligere erfaringer en person har og hvordan han eller hun har forstått og tolket disse erfaringene (Rosenberg, 1979; E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2005). Rosenberg (1979) poengterer at selvoppfatningen er noe

som videreutvikles og forandres gjennom hele livet. Selvoppfatningen er dermed ikke en stabil egenskap ved individet. Selvoppfatningen påvirkes av ulike aspekter, noen av disse vil jeg gå inn på i avsnittene under. E.M. Skaalvik og S. Skaalvik (2005) som jeg blant annet tar utgangspunkt i, skriver primært om elever i skolen, men jeg mener dette kan overføres til barnehagebarn.

Oppfatningen en person har om seg selv trenger ikke være lik andres oppfatning av personen, og er dermed subjektiv. Det er den subjektive oppfatningen av seg selv som er avgjørende i forhold til menneskers følelser, motiver og atferd (E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2005). Ved å velge en fenomenologisk tilnærming til prosjektet er det denne dimensjonen jeg har ønsket å komme nær. Hvordan er barnas subjektive oppfatning av seg selv i barnehagen?

3.3.1 Selvoppfatning, motivasjon og mestring

Selvoppfatning kan være vurderinger, oppfatninger, forventninger, tro eller viten et menneske har om seg selv. Et barn kan ha, og vil ha, oppfatninger av seg selv på flere ulike måter og områder. E.M. Skaalvik og S. Skaalvik (2005) skiller mellom en generell og en spesifikk selvoppfatning. I barnehagen kan dette bety at barna kan ha en generell følelse av å mestre/ikke mestre aktivitetene i hverdagen, men også at et barn kan ha en god mestringfølelse på et mer spesifikt område, slik som å klatre i trær. Selvoppfatningen er på denne måten nært knyttet til mestringserfaringer og motivasjon (E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2005). Gjennom livet vil mennesker skaffe seg mestringserfaringer, både gode og dårlige, og disse erfaringene vil igjen danne et grunnlag for motivasjon. Bandura mente at tidligere erfaringer i ulike situasjoner vil gi mennesker forventning om mestring (E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2005). Om et barn til stadighet opplever å mislykkes i en aktivitet, vil motivasjonen for å gjennomføre samme aktivitet senere være liten. I følge denne teorien blir det en viktig oppgave for barnehagen å legge til rette for at barna skal oppleve mestringserfaringer.

En annen teori som kan være relevant for barns opplevelse av egen fungering i barnehagen er attribusjonsteori. Attribusjonsteorier legger vekt på hvordan mennesker forklarer årsaken til egen atferd og hvordan det spiller inn på mestring og selvoppfatning (Nordahl, Manger, Sørлие & Tveit, 2005; E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2005). Flere attribusjonsteorier deler inn attribusjon i indre og ytre, eller internal og eksternal attribusjon. Internal attribusjon vil si at resultatet tilskrives en selv, for eksempel evner og innsats, mens eksternal attribusjon betyr at resultatene tilskrives noe utenfor en selv, for eksempel flaks eller oppgavens vanskegrad. Et

annet skille i attribusjonsteori er graden av kontrollbarhet (Nordahl et al., 2005; E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2005).

Dersom et barn attribuerer presentasjoner til for eksempel evner, gir denne forklaringen liten tro på at barnet selv kan endre situasjonen. Om barnet derimot attribuerer prestasjoner til innsats eller til strategi, som er kontrollbare årsaker, kan dette gi tro på at situasjoner eller prestasjoner kan forandres eller forbedres (Nordahl et al., 2005). Attribusjon til kontrollbare årsaker kan på denne måten styrke forventning om mestring som beskrevet ovenfor (E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2005).

Noe som er viktig dersom barnet attribuerer til kontrollbare årsaker, er at de faktisk opplever å mestre etter for eksempel å ha økt innsatsen. Her er det viktig at personalet i barnehagen tilpasser aktivitetene eller støtter barnet slik at barnet kan oppleve mestring. Dersom barnet likevel ikke mestrer aktiviteten etter gjentatte forsøk er det da sannsynlig at barnet vil tilskrive dette til ikke-kontrollbare årsaker som slik som evner. Flere forskere har funnet en sammenheng mellom selvoppfatning og attribusjonsmønster (E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2005). Et selvbeskyttende attribusjonsmønster, som betyr å tilskrive suksess internalt og nederlag eksternt, vil påvirke selvoppfatningen positivt. En positiv selvoppfatning vil på samme måte påvirke attribusjonsmønsteret og slik skape en gjensidig påvirkning.

Kunnskapen om mestringserfaringer og attribusjonsmønster brukes senere i oppgaven for å få tak i barnas opplevelse av sin fungering. I neste avsnitt vil jeg se nærmere på selvoppfatningen som sosialt konstruert for å fremheve at barns opplevelse skjer i, og påvirkes av, konteksten.

3.3.2 Selvoppfatning som sosialt konstruert

De fleste teorier om selvoppfatning legger vekt på hvordan samhandling med andre påvirker barns selvoppfattelse (Rosenberg, 1979; Tetzchner, 2012; E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2005). Selv om det er et individuelt fenomen, er den sterkt påvirket av andres vurderinger på områder som er viktige for barnet. George H. Mead formulerte det som at mennesker speiler seg i andres reaksjoner på egen atferd (Dalen, 2013). Selvoppfatningen påvirkes også av samfunnets holdninger til for eksempel roller og grupper.

Om den sosiale selvoppfatningen sees i sammenheng med sosialkonstruktivismen, er det viktig at de voksne legger til rette for at aktiviteter og læring i barnehagen skal være innenfor den nærmeste utviklingssone slik at barna kan oppleve mestring sammen med andre. Dette vil kunne ha betydning for hvordan barn opplever sin fungering i barnehagen.

Den sosiale selvoppfatningen er hvordan barnet ser seg selv i interaksjon og samhandling med andre (E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2005). I forhold til dette prosjekt er den sosiale selvoppfatningen viktig. Om barnet opplever seg som annerledes i sin sosiale barnehagehverdag og om barnets særlige utfordringer er med på å påvirke deres oppfatninger av seg selv i sin sosiale verden, er aspekter som er viktige i forhold til prosjektet.

En annen side ved selvoppfatningen er den ideelle selvoppfatningen. Dette er en oppfatning av hvordan individet selv ønsker å være (Rosenberg, 1979). Den ideelle oppfatningen henger sammen med standarder som er et resultat av forventninger og påbud fra omgivelsene. Om disse forventningene stadig brytes kan dette føre til en følelse av selvbebreidelse og skyldfølelse. Dersom barna i barnehagen stadig vekk føler at de kommer til kort ovenfor de forventningene de møter i barnehagen kan dette føre med seg følelser av nederlag. Barn med sosiale og emosjonelle vansker virker mer utsatt for å utvikle en slik oppfatning av seg selv, dersom krav og forventninger ikke tilpasses deres forutsetning, jamfør den nærmeste utviklingssonen. Den ideelle selvoppfatningen kan sees i sammenheng med kontrakter mellom omgivelser og barn som Hundeide (2003) skriver om, noe som behandles under avsnittet om livsverden.

Et siste aspekt om selvoppfatning som tas med her er hva Rosenberg (1977) kaller dissonant miljø. Med dette begrepet mener han at miljøer kommuniserer et budskap til individet som kan påvirke oppfatningen av selvet. Et dissonant miljø kan føre til at individer føler seg utenfor eller annerledes. Om en følger denne tankegangen kan barnehagegruppen fungere som et dissonant miljø dersom et barn til stadighet blir konfrontert med og påminnet om at hun eller han blir vurdert negativt av miljøet. Dette vil kunne være med på å forme barnets opplevelse av sin egen fungering i barnehagen.

I de foregående avsnittene har jeg presentert områder i normalutviklingen som er sentrale for dette prosjektet. For å gi et innblikk i på hvilken måte sosiale og emosjonelle vansker vil kunne påvirke barns fungering i barnehagen, vil jeg her beskrive vanskene nærmere.

3.4 Sosiale og emosjonelle vansker

Litteraturen viser at det ikke er noen enhetlig begrepsbruk i forhold til sosiale og emosjonelle vansker. Psykososiale vansker, problematferd, atferdsvansker, tilpasningsvansker eller sosiale og emosjonelle vansker er begreper som brukes om hverandre (Befring & Duesund, 2012; Nordahl et al., 2005). Jeg har valgt å bruke betegnelsen sosiale og emosjonelle vansker fordi begrepet brukes i den aktuelle barnehagen og fordi begrepet favner viktige beskrivelser av hvordan barn med slike vansker kan skille seg ut sammenlignet med jevnaldrende.

Felles for barn og unge som strever med sosiale og emosjonelle vansker er at hverdagen er preget av konflikter og mangelfull harmoni (Befring & Duesund, 2012). Atferden som sees hos barn med sosiale og emosjonelle vansker, sees også hos helt vanlige barn. Atferden viser seg imidlertid med en hyppighet, intensitet og varighet som gjør at det blir en vanske (Nordahl et al., 2005). Vanskene er ofte også uavhengig av situasjon, men kan bli forsterket av omgivelsene (Befring & Duesund, 2012). Av den grunn vil vanskene med høy sannsynlighet også forekomme i dagligdagse rutinesituasjoner.

Sosiale og emosjonelle vansker kan komme til uttrykk både som innagerende atferd og som utagerende atferd (Nordahl et al., 2005). Barn som har sosiale og emosjonelle vansker kan ha vansker med grav av impulskontroll, konsentrasjonsvansker, overaktivitet, innesluttethet eller urolighet og ha problemer med å finne seg til rette (Befring & Duesund, 2012). Det er imidlertid den utagerende atferden som ofte får størst oppmerksomhet fra omgivelsene, fordi den er lettere å oppdage. Den utagerende atferden kan også oppleves som mer problematisk for omgivelsene, da den tar mye fokus fra andre ting som lek og læring. Barna kan ha det vanskelig på skolen, i barnehagen og i hjemmet, og vanskene vises ofte i sosial kontakt, konsentrasjon, konfliktsituasjoner, trivsel og i læring av nye ferdigheter (Aasen et al., 2002).

Befring og Duesund (2012) påpeker at mye av terminologien kan virke stigmatiserende og er preget av negative personkarakteristika. Dette kan igjen sees i sammenheng med diskusjonen om normalitet og avvik samt funksjonshemning som misforhold mellom forutsetninger og krav slik som redegjort for i innledningen.

Så langt i teoridelen har jeg redegjort for ulike aspekter ved barns utvikling, samt sosiale og emosjonelle vansker, som kan bidra til å belyse hvordan barn opplever sin fungering i barnehagen. Fokuset i det foregående har i hovedtrekk vært på individet. Men som

sosialkonstruktivismen poengterer, kan ikke individet sees uavhengig av kulturen og samfunnet rundt. Fenomenologien som videreutviklet av Heidegger, hevder også at menneskers opplevelse er nært knyttet til kontekst og kan dermed ikke studeres uten å ta hensyn til verden som omgir individet. I neste teorikapittel vil jeg derfor beskrive konteksten som barnet befinner seg i.

4 Barnet i kontekst

Barn inngår i mange ulike kontekster og for førskolebarn er det hjemmet og barnehagen som for de fleste utgjør de to viktigste arenaene (Lund, 2012). Barnets opplevelse av sin egen fungering i barnehagen kan derfor ikke sees uavhengig av omgivelsene i barnehagen. I dette kapittelet det redegjøres det for viktige sider ved barnehagen som kan tenkes å påvirke deres opplevelse av sin fungering. Jeg vil omtale ulike aspekter ved barnehagen som arena og presentere forskning som belyser hva førskolebarn med spesielle behov tidligere har fortalt om deres opplevelser. Først vil jeg redegjøre for begrepet livsverden som er viktig for å belyse oppgavens tema.

4.1 Livsverden

Livsverden er et begrep som stammer fra fenomenologien (Dalen, 2011). Begrepet kan forstås som den verden vi møter i dagliglivet og vår opplevelse av den. Hundeide (2003) er opptatt av hvordan de sosiokulturelle rammene påvirker barns livsverden. I likhet med Vygotsky, hevder han at mennesker skaper seg selv i relasjon til andre. Barns omgivelser, som for eksempel barnehagen, vil derfor ha stor innvirkning på deres liv.

Hundeide (2003) bruker begrepene kontrakt og metakontrakt om de gjensidige forhold mellom mennesker. "En kontrakt er et sett av gjensidige forventninger og gjensidig engasjement" (Hundeide, 2003, s.43). Han hevder at i forhold mellom mennesker ligger det en grad av forhandling mellom makt og dominans, nærhet, gjensidig sympati og gyldighet. Dette kan også sees i sammenheng med skript som beskrevet i språkavsnittet. Barn kan møte ulike kontrakter på ulike områder, tider og relasjoner i livet. Disse kontraktene, eller stemmene i barns hode, kan være motstridende. Forhold eller kontrakter i hjemmet trenger for eksempel ikke stemme overens med det barnet opplever i barnehagen. Barnet kan oppleve at foresatte forholder seg til han eller hun på en helt annen måte enn pedagogene i barnehagen. Dette kan føre til at kontraktene kommer i konflikt med hverandre. Barnet kan for eksempel oppleve å bli møtt med ulike forventninger og krav i barnehagen og i hjemmet. Det kan tenkes at dette kan ha en påvirkning på barnets opplevelse av og forventning til mestring. Dette kan gjelde både den generelle måten barnet blir møtt på, men også mer spesifikt i ulike aktiviteter og situasjoner.

Når ulike omgivelser uttrykker forskjellige oppfatninger av et barn, kan dette føre til at også barnet får forskjellige oppfatninger av seg selv. Et barn som blir oppfattet som og formidlet til at han er flink til å leke hjemme, kan i barnehagen bli oppfattet som dårlig til å følge med når beskjeder blir gitt i barnehagen. Barnet kan på denne måten bli møtt av veldig forskjellige forventninger og holdninger på ulike arenaer i livet sitt (Hundeide, 2003). Oppgaven er avgrenset til å handle om barnas opplevelser i barnehagen.

Som en følge av ulike holdninger barna møter, utvikler de fleste ulike selv som er avhengige av situasjoner. Mennesker kan ha et positivt bilde av seg selv på et område, mens et negativt på andre områder. Dette synet deler også E.M. Skaalvik og S. Skaalvik (2005) om selvpoppfatning som beskrevet tidligere. Om en ser dette i sammenheng med Vygotsky vil barna plukke opp forskjellige kulturelle redskaper og gjøre dem til sine egne. Dette kan gjelde språklige ytringer, idealer, metaforer og lignende (Hundeide, 2003).

Interessant i denne sammenhengen kan være språklig diskurs (Foucault, 1973 i Hundeide, 2003). Det kan kort beskrives som de forståelsesformer, perspektiver og meninger som er nedfelt i bestemte måter å snakke på, kommunisere og være sammen på (Hundeide, 2003). Hvordan barnet defineres og omtales av omgivelsene vil være med på å bestemme den omsorg og behandling barnet møter.

Hundeide (2003) hevder at barn i skolen ikke bare lærer spesifikk kunnskap, men også om seg selv, sin posisjon, hva som forventes av dem, mestring og tapsfølelser. Jeg vurderer det slik at dette er overførbart til barn i barnehagen. Barna lærer å mestre eller ikke mestre ulike rolleposisjoner. En kartlegging av den sosiale virkeligheten barnet inngår i kan bidra til å forstå barnets reaksjoner. Dette aspektet er viktig for prosjektet.

Et fenomen som vil være naturlig å belyse i denne sammenhengen er den voksnes definisjonsmakt fordi det kan spille en rolle i hvordan barnet opplever sin egen fungering.

4.1.1 Definisjonsmakt

Berit Bae (1995) skriver om den voksnes definisjonsmakt og viser til den sterke posisjonen voksne har til å forme barnas opplevelse av seg selv. Bae sier at den voksnes måte å reagere på barnets handlinger, følelser, tanker og væremåte er med på å skape barnets eget bilde av seg selv. Hvordan voksne reagerer på og møter barns sinne eller frustrasjon kan være med på

å skape barnets opplevelse og forståelse av følelsen. Dette er i tråd med hva Hundeide (2003) sier og kan ha betydning for å forstå hvordan barna opplever sin fungering. Det er den voksne som må legge til rette for den anerkjennende kommunikasjonen og relasjonen med barna (Bae, 1995; Kinge, 2007). En anerkjennende holdning kommer til uttrykk gjennom måten å være i relasjon med andre, og innebærer en grunnleggende holdning av likeverd og respekt (Bae, 1995). Schibbye (1996) påpeker at en anerkjennende holdning innebærer å ta den andre personens opplevelsesmessige standpunkt. Voksne i barnehagen må forsøke å sette seg inn i barnas ståsted for å forstå og anerkjenne dem.

Barn er helt fra de er små gode på å justere seg inn på mottakeren (Hundeide, 2003; Stern, 2007). Dette betyr at de vil handle etter hva de tror samspillspartneren ønsker eller mener. For voksne er det da viktig å prøve å forstå barnets perspektiv og fortolkningsrammer. For eksempel kan en spørre seg selv om barnet har forstått spørsmålet annerledes enn det var ment. Dersom voksne i samspill med barn tenker på denne fortolkende måten, vil en unngå å kategorisere svar som gale eller irrelevante (Hundeide, 2003). Dette er en problemstilling som kan være relevant å ta hensyn til i dette prosjektet. Jeg som intervjuer må fokusere der barnet er i deres livsverden. I neste avsnitt vil jeg se på barnehagen som en arena i barns livsverden.

4.2 Barnehagen som arena i barns livsverden

Ifølge sosialkonstruktivismen foregår barns utvikling i et samspill med miljøet, fenomenologien sier også at menneskers opplevelse alltid må sees i kontekst. Med dette som bakgrunn vil jeg her presentere barnehagen som kontekst. Fokus vil ligge på barnehagen som institusjon og særlig på den voksnes rolle i barnehagen. I redegjørelsen vil det også legges vekt på inkludering i barnehagen. Hva annen forskning viser at barnehagebarn med spesielle behov forteller om sin hverdag, vil også bli presentert.

Barnehagen er i dag en sentral del av velferdsstatens barndomspolitik (Korsvold, 2011). I 2009 kom det en tilføyelse i barnehageloven som gir lovfestet rett til barnehageplass for alle barn (Barnehageloven § 12a, 2005). Plass i barnehagen er således en rettighet, ikke en plikt. Her skiller barnehageloven seg fra opplæringsloven der det fremgår at alle barn i skolepliktig alder har opplæringsplikt (Opplæringsloven § 2-1, 1998). Som nevnt innledningsvis viser tall fra Statistisk Sentralbyrå at i 2011 gikk omtrent 90 % av alle norske barn mellom 1-5 år i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2012). Barnehagen er for de fleste norske barn den viktigste

utviklingskonteksten etter hjemmet og det nære nettverket (Lund, 2012). Flesteparten av små barn tilbringer store deler av sin våkne tid i barnehagen noe som stiller store krav til barnehagens innhold og organisering.

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, står det at målet for barnehagen er at den skal tilby barn et omsorgs- og læringsmiljø som er til barnas beste (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Barnehagen skal ivareta barnets behov for omsorg og lek, danning og læring (Barnehageloven § 1, 2005). I Barnehageloven § 2 (2005) slås det også fast at barnehagen blant annet skal ta hensyn til barnets funksjonsnivå, sosial bakgrunn og alder. For mange barn kan barnehagen beskrives som det første møtet med verden utenfor familien og det nære nettverket (Lund, 2012). Barnehagen kan påvirke barnets emosjoner og atferd på ulike måter, gjennom å støtte, avvise eller oppmuntre spesielle følelsesuttrykk og atferd. En anerkjennende holdning hos de voksne, som nevnt i foregående avsnitt, er viktig (Bae, 1995; Schibbye, 1996). Hvordan barnehagen møter barnet vil spille en stor rolle i barnets utvikling og selvoppfatning, jamfør tankene til Vygotsky (2001b), Hundeide (2003) og E.M. Skaalvik og S. Skaalvik (2005).

Webster-Stratton (2000) har utarbeidet en del praktiske eksempler på hvordan voksne kan støtte og veilede barn med sosiale og emosjonelle vansker. Hennes evidensbaserte program er rettet mot skolen, men kan også brukes på andre arenaer som hjemme og i barnehagen. Forskning viser at barn med sosiale og emosjonelle vansker ofte får negative tilbakemeldinger, korreksjoner og straffesanksjoner (Nordahl et al., 2005). I barnehagen og senere i skolen stilles det krav om å høre på voksne. Å motta beskjeder kan være vanskelig for alle barn, og særlig barn med sosiale og emosjonelle vansker. Det viser seg at i situasjoner der barn ikke følger beskjeder øker voksne omfanget av beskjeder og irettesettelser (Webster-Stratton, 2000). For at barn skal kunne forstå og følge beskjeder er det viktig at beskjedene er fokusert på hva barna skal gjøre, ikke hva de ikke skal gjøre. Forskning viser også at barn med sosiale og emosjonelle vansker oftere mottar kritikk enn ros (Nordahl et al., 2005). Til tross for at dette gjerne er barn med et desto større behov for ros. Som beskrevet tidligere får den utfordrende atferden ofte oppmerksomhet fra omgivelsene, og det kan være lett å overse den positive atferden barna viser. Å snu oppmerksomheten fra det negative til det positive ved å bruke ros og oppmuntring omtaler Nordahl et al. (2005) som et effektivt virkemiddel for å lære barna ønsket atferd. Eksempelene ovenfor illustrerer noen måter voksne kan tilrettelegge for og støtte barn med sosiale og emosjonelle vansker. Dette er i tillegg noe som vil gagne

barn generelt (Webster-Stratton, 2000). Som redegjort for tidligere, vil voksnes måte å henvende seg til og omtale barnet ha betydning for barnets opplevelse av seg selv. Det er sannsynlig at også måten de voksne legger til rette for at barnet kan forstå og mestre beskjer som blir gitt, spiller en rolle. Om barnet får mye negative eller positive tilbakemeldinger fra miljøet vil også kunne påvirke deres opplevelse av sin egen fungering i barnehagen. I neste avsnitt vil jeg redegjøre for et tema som er sentralt for oppgaven, nemlig inkludering i barnehagen.

4.2.1 Inkludering i barnehagen

Inkludering er et mangfoldig fenomen. Dette vil ikke være en uttømmende fremstilling, men en redegjørelse av de aspekter som er aktuelle for prosjektet

Tidligere var begrepet integrering mer vanlig å bruke enn inkludering (Korsvold, 2011). Både begrepet inkludering og integrering har kommet fra arbeid med mennesker med funksjonshemninger og er senere brukt i forbindelse med innvandring (Arnesen, 2012). Integreringsbegrepet blir i dag brukt mer i forbindelse med organisatoriske tiltak og fysiske plasseringer (E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2005). Begrepet inkludering kan sees i sammenheng med dreiningen fra å se funksjonshemming som et individuelt fenomen til å vektlegge den relasjonelle og sosiale dimensjonen, som beskrevet i innledningen. Inkluderingsbegrepet har bidratt til å rette fokus mot den konteksten barnet med et spesielt behov befinner seg i, ikke kun individet selv (E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2005).

Av St.meld. nr. 41 om *kvalitet i barnehagen* fremgår det at barnehagen skal inkludere alle barn, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå (Kunnskapsdepartementet 2009). Det betyr for det første at barnehagen generelt skal utformes som et godt sted for alle barn, og for det andre at barn med spesielle behov skal få den ekstra hjelpen de trenger (Solli & Andresen, 2012).

Arnesen (2012) skriver at ordet inkludering kan forstås på mange måter. Blant annet nevner hun inkludering som *verdi, norm, rettighet, egenskap ved miljø og inkludering som praksis for å hindre politisk ekskludering*. En forståelsesmåte som er aktuell i denne sammenhengen er å se inkludering som en *opplevelse av å delta og tilhøre*. Aktuell i denne sammenhengen er også inkludering som *praksis* med vilje til å utvikle et inkluderende miljø basert på deltakelse, respekt og annerkjennelse. Her kommer både individperspektivet og systemperspektivet frem.

Disse forståelsesmåtene av inkludering vektlegger på ulike måter strukturer, relasjoner og subjektets roller og plasseringer. Arnesen (2012) viser til Rose (1998, 1999) som påpeker at inkludering må sees i dynamisk sammenheng med politiske, institusjonelle, relasjonelle og etiske dimensjoner av kunnskap og makt. I et større prosjekt ville den politiske og institusjonelle dimensjonen vært interessant, men her vil det fokuseres på de to sistnevnte dimensjonene. De to dimensjonene som særlig er relevante, er den relasjonelle og den etiske. Den relasjonelle dimensjonen handler om små og store situasjoner og handlinger i barnehagen, der samhandling mellom voksne og barn, samt barn og barn foregår. Dimensjonen handler også om hva som er mulig å få til innenfor virksomhetens, i dette tilfellet barnehagens, rammer. Den etiske dimensjonen ser på subjektet som aktør som opplever å mestre, tilhøre og være deltaker (Rose 1998, 1999 i Arnesen, 2012). Individet erfarer, skaper, forholder seg til og utfordrer miljøet (ibid).

Barnehageloven bruker ikke inkluderingsbegrepet eksplisitt. Men som nevnt tidligere stadfester loven retten til barnehageplass for alle barn. Loven gir også barn i barnehagen rett til medvirkning (Barnehageloven § 3, 2005). Inkludering trenger således ikke å være uttalt for å gjøre seg gjeldende (Arnesen, 2012). For eksempel kan pedagoger i barnehagen ha inkludering som verdi, holdning eller som motivasjon for en handling, selv om de ikke spesifikt tenker på eller snakker om inkludering. Arbeidet for inkludering viser seg i ulike praksiser i barnehagen (Solli & Andresen, 2012). Disse praksisene kan være planarbeid, organisering av hverdagen, forståelse for barnehagens oppgaver og ikke minst samhandlingen mellom menneskene. Alt i alt avspeiler dette fokuset en forståelse av at barns fungering avhenger av barnets forutsetninger i forhold til omgivelsenes krav, forventinger samt tilpasninger.

4.3 Hva barn i førskolealder forteller

Som nevnt i redegjørelsen av barneperspektivet og forskning med barn har det vært en dreining fra å se barn som objekt til subjekt. Dette har resultert i mer litteratur om samtaler med barn og om hva barn med spesielle behov forteller om sin verden. Kinge (2006) og Renlund (2010) gir ett innblikk i verdenen til barn med spesielle behov. De har begge fokus på hvordan kjennskap til barnas tanker og opplevelsesverden kan gjøre voksne bedre rustet til å hjelpe og støtte barnet. Hva forskning viser om barn sin opplevelse av å leve med et spesielt behov er viktig for å kunne belyse hvordan barn opplever sin fungering i barnehagen.

Renlund (2010) påpeker at mange faktorer vil påvirke barnas opplevelse av sin egen verden og det å leve med et spesielt behov. Hvilken type spesielt behov det er snakk om, hvordan vanskene møtes og omtales hjemme samt i barnehagen vil kunne spille inn. Dette er i tråd med sosialkonstruktivismen og selvpoppfattelse som sosial konstruert. For mitt prosjekt kan disse faktorene vise seg i hvordan barna kan uttrykke seg under intervjuet og hvordan jeg kan forstå hva barna sier. Disse faktorene har jeg tatt hensyn til ved å unngå å utforme spørsmål som legger føringer for barnet. Som beskrevet i metoddelen, unngikk jeg spørsmål som impliserte at barnet hadde spesielle behov. Det er stor forskjell på hvordan barn opplever og forteller om sine spesielle behov. Derfor presenteres eksempler på hva forskning viser at barn har fortalt, nettopp for å vise at barn kan fortelle og kan ha behov for å prate om sin hverdag med et spesielt behov.

Renlund (2010) forteller om barn helt ned i 2 års alderen som er bevisste sine spesielle behov og som har store og vanskelige tanker og spørsmål rundt sine egne spesielle behov. Renlund (2010) forteller om Isabelle, 3 år, som sier følgende om sin muskelsykdom: "bare sint...på bena...de skal slutte å være svake muskler" (s. 13). Isabelle forteller videre: "alle de som ser, de som ser på meg fordi jeg sitter i rullestol. De synes at jeg er rar" (s.17).

Noen vansker er mer synlige, både for omgivelsene og barnet selv, jamfør teori om avvik og normalitet. En del vansker, slik som sosiale og emosjonelle vansker, vil komme til uttrykk gjennom atferd og er ikke så konkrete som for eksempel det å ha et ben som ikke fungerer. Selv om sosiale og emosjonelle vansker kan være mindre synlige enn andre vansker, trenger barna støtte og veiledning utover det som er normalt. Dette fordrer imidlertid at omgivelsene ser og tar behovene til barnet på alvor.

Kinge (2006) forteller om Eirik på 5 år som er veldig urolig og ukonsentrert i barnehagen og som ofte havner i trøbbel med de andre barna. Gjennom anerkjennende samtaler med en trygg voksen i barnehagen forteller Eirik om alle tingene han er redd for i barnehagen. Han forsvarer seg mot edderkopper og andre skumle ting med pinner. Før de voksne i barnehagen kjente til Eiriks redsel, lagde de regler om at pinnene må bli i sekken. De andre barna ertet og Eirik og knakk pinnene hans. Ved å kjenne til Eiriks egne fortellinger kan de voksne i barnehagen lettere forstå og hjelpe ham (Kinge, 2006). Den anerkjennende samtalen som Kinge (2006) beskriver forutsetter en helt annen relasjon med barna enn det mitt prosjekt åpner for. Men dette viser at samtaler med barn med spesielle behov er viktige. Barna må tas på alvor, noe som innebærer å lytte til dem og forsøke å forstå deres opplevelsesverden

(Kinge, 2006; Renlund, 2010; Øvreeide, 2009). Å ta del i barnas opplevelsesverden er viktig for den anerkjennende holdningen som beskrevet tidligere (Bae, 1995; Schibbye, 1996).

Barn kan mangle ord for og innsikt i egne følelser og reaksjonsmåter, noe voksne kan hjelpe dem med (Øvreeide, 2009). Barn kan trenge at voksne hjelper dem til å sette ord på for eksempel følelser for dem. Dette kan sees i sammenheng med språket som et kulturelt redskap som Vygotsky var opptatt av. At språket er overført fra, og påvirket av omgivelsene, vil prege det barna opplever og formidler, og er på denne måten relevant for mitt prosjekt.

Kinge (2006) beskriver en gutt som har fått hjelp til å sette ord på følelsene sine: "...da blir jeg så varm inni meg- det blir helt sånn... det koker inni meg" (s.128). Sammen med en pedagog i barnehagen som kjenner han godt blir de enige om at når det "koker inni han" kan han komme til den voksne og få hjelp. Å få kjennskap til barns opplevelsesverden gjennom å samtale med dem, vil omgivelsene bli bedre rustet til å hjelpe barna (Kinge, 2006; Renlund, 2010).

Før metodekapittelet er det nødvendig med en kort oppsummering av teoridelen. Først ble det redegjort for de teoretiske perspektivene som danner grunnlaget for oppgaven. Deretter ble forskjellige aspekter ved barns utvikling beskrevet. Kognitiv utvikling, språklig utvikling, selvoppfatning og en forståelse av sosiale og emosjonelle vansker, er viktige områder å belyse for å kunne forstå hvordan barn opplever sin fungering i barnehagen. Etter denne individuelle tilnærmingen til barnet ble det deretter presentert teori om barnet i kontekst. Her ble det redegjort for begrepet livsverden og pekt på ulike aspekter som påvirker barns livsverden. Videre redegjorde jeg for barnehagen som arena i barns livsverden og gav en presentasjon av hva tidligere forskning har vist om samtaler med barn spesielle behov.

I neste kapittel vil jeg beskrive den metodiske tilnærmingen jeg har hatt for å belyse hvordan barn med spesielle behov opplever sin fungering i barnehagen.

5 Samtaler om førskolebarns opplevelse

I dette kapittelet vil det bli redegjort for hvordan undersøkelsen er planlagt og gjennomført. Alle trinnene i prosessen vil bli beskrevet, og de valgene som er gjort vil bli begrunnet. Videre vil jeg se på hvilke implikasjoner dette kan ha fått for resultatet. Studien blir også drøftet i lys av validitet og reliabilitet slik at både funnene, analysen og tolkningen blir mest mulig troverdig. Deretter vil prosjektet bli drøftet i lys av etikk, særlig med tanke på at det er små barn jeg har intervjuet. Først blir det gitt en redegjørelse av den vitenskapelige tilnærmingen og den benyttede metoden.

5.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

For å få tilgang til menneskers opplevelse er som nevnt en fenomenologisk tilnærming velegnet. En kort innføring i fenomenologien ble gitt i teorikapittelet. Her vil jeg beskrive de aspektene ved fenomenologien som har hatt betydning for metodiske valg.

I tillegg til å bringe fenomenologien nærmere eksistensialismen, brakte Heidegger også fenomenologien nærmere hermeneutikken (Lund, 2012; Smith et al., 2009). Menneskets opplevelse, må ifølge Heidegger, alltid forstås i en kontekst. I dette prosjektet var det ønskelig å få tilgang til, og kunnskap om, barnas opplevelse, men barna kan ikke sees frakoblet fra den hverdagen og konteksten de befinner seg i. Konteksten i denne sammenhengen var barnehagen. Barnehagen er imidlertid ikke den eneste konteksten barnet inngår i. Andre arenaer i førskolebarns hverdag vil også ha betydning for deres opplevelse og utvikling, men oppgaven er avgrenset til barnehagen som kontekst.

Opprinnelig i fenomenologien skulle all førforståelse legges bort gjennom "bracketing". Dette innebærer å sette egen førforståelse i parentes for å analysere data mest mulig fordomsfritt (Postholm, 2010). Heideggers fenomenologi ligger derimot nærmere hermeneutikken i denne forbindelse. Han mente at alle har en viss førforståelse som ikke kan legges helt bort når man tolker et datamateriale (Smith et al. 2009). Underveis i en tolkeprosess kan forskeren derimot oppdage nye sider og aspekter ved sin egen førforståelse. Under avsnittet "bearbeiding og analyse av datamaterialet" beskrives framgangsmåten under analyse- og tolkeprosessen.

En kvalitativ forskningsstudie kan ifølge Postholm (2010) være godt planlagt, men aldri helt fastlagt. Dette innebærer at det i kvalitative studier ofte er en interaksjon mellom induksjon og deduksjon (Alvesson & Sköldberg, 2008). En ren induktiv tilnærming ville vært å utlede teori og begreper ut fra datamaterialet alene, mens en ren deduktiv tilnærming ville vært å forklare datamaterialet ut fra teori (Alvesson & Sköldberg, 2008; Dalen, 2011; Postholm, 2010). I dette prosjektet har det funnet sted en interaksjon mellom deduksjon og induksjon. Tema og spørsmål til intervjuene var laget på forhånd, og aktuell teori var gjennomgått. Jeg var innforstått med at dette kunne forandres underveis og at nye teorier eller forhold måtte tilføyes etter hvert som intervjuene ble gjennomført og datamaterialet tolket og analysert. Det har foregått en interaksjon mellom de antagelsene jeg hadde på forhånd og datamaterialet, altså er metoden preget av både induksjon og deduksjon (Alvesson & Sköldberg, 2008; Postholm, 2010). Videre vil jeg beskrive fremgangsmåten for å få tilgang til barns og voksnes beskrivelser av barnas opplevelse knyttet til fungeringen i barnehagen.

5.2 Kvalitativ metode

For å få tilgang til barnas egen opplevelse av å ha spesielle behov i barnehagen, og hvordan de voksne i barnehagen arbeider med barnets utfordringer, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. En kvalitativ tilnærming vil gi forskeren innsikt i hvordan mennesker opplever sin tilværelse (Dalen, 2011). Formålet med kvalitativ forskning er å utvikle en forståelse av fenomener knyttet til menneskers sosiale virkelighet. I kvalitativ forskning er det vanlig å konsentrere seg om et mindre antall informanter enn i kvantitativ forskning (M.D. Gall, J. P. Gall, & Borg, 2007). Ved å bruke få informanter kan forskeren innhente mye data fra en informant, uten at datamengden blir for stor til å håndtere.

Det finnes ulike former for forskningsintervju fra det helt lukkede til det helt åpne. I min oppgave var det formålstjenlig å velge et halvstrukturert eller semistrukturert intervju, som er vanlig å bruke i kvalitativ forskning (Dalen, 2011). Denne formen for intervju kunne gi meg innsikt i barnas opplevelse, erfaringer og tanker rundt det å gå i barnehage sammen med andre barn. Det halvstrukturerte intervjuet åpnet også opp for å gå i dybden på det de voksne informantene fortalte. Intervjuene med barna og intervjuene med de voksne var ulike. Dette kommer jeg tilbake til senere prosessen med å lage intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene blir beskrevet. Felles for dem var imidlertid at jeg hadde tema og spørsmål ferdig på forhånd, men at disse kunne forandres og suppleres underveis. Ved å gjøre det på denne

måten var jeg åpen for initiativ fra informantene underveis i intervjuene. I tillegg gav det rom for mer beskrivende og fyldige svar enn et strukturert intervju.

5.3 Gjennomføring

I det følgende vil gjennomføringen av intervjuene beskrives. Innledningsvis presenteres utvalgsriterier og tilgang til feltet før utvalget som inngikk i studien beskrives. Deretter vil det bli gitt en beskrivelse av arbeidet med å utforme intervjuguide, forberede intervju samt selve intervjuene.

5.3.1 Utvalgsriterier

Valg av utvalg er et viktig tema i kvalitativ forskning. For å gjøre studien gjennomførbar skulle utvalget bestå av 2-3 barn og samme antall voksne. Det endelige utvalget besto av 2 barn og 2 voksne. For å finne frem til aktuelle informanter valgte jeg en kriteriebasert utvelgelsesmetode (Dalen, 2011). I starten hadde jeg som kriterium at barnet måtte ha en sakkyndig vurdering fra pedagogisk psykologisk tjeneste. Bakgrunnen for dette kriteriet var å få barn med et vurdert behov for spesialpedagogisk hjelp, ikke bare at barnehagen så behovet for hjelp. I starten av prosjektet møtte jeg derimot på metodiske utfordringer ved at jeg ikke fikk tak i nok informanter som møtte dette kriteriet innenfor det tidsrommet som var tilgjengelig (Dalen, 2011; M.D. Gall et al., 2007). Dette er nærmere beskrevet under avsnittet om tilgang til feltet. Derfor måtte de strategiske idealer vike for det som var praktisk mulig (Dalen, 2011), og åpne for at barn som fremdeles var under vurdering hos PPT kunne delta. Jeg stoler på de profesjonelle som arbeider med barna til å ta deres bekymring på alvor. Det er de voksne i barnehagen som ser barnas fungering i barnehagen daglig. Videre vil jeg drøfte de øvrige utvalgsriteriene.

Fagfeltet er ofte tilbakeholdne med å sette diagnose i førskolealder. Dette er fordi små barn er i stadig utvikling men også fordi mange vansker først viser seg senere i skolealder. Vanskene kan være kontekstavhengige og avhengige av krav og forventninger som omgivelsene stiller. Ved å bruke en spesiell diagnose som kriterium ville antall mulige informanter bli sterkt redusert. Samtidig anså jeg ikke diagnose som viktig i forhold til studiens problemstilling og valgte derfor å unngå å bruke dette som kriterium.

Istedenfor valgte jeg å sette opp visse områder barna måtte ha vansker innenfor. Jeg fant det hensiktsmessig å sette opp følgende vansker: kommunikasjonsvansker, vansker med sosialt samspill og vansker innenfor hverdagsferdigheter (ADL). Med disse vanskene ville jeg favne bredt uten å snevre inn gruppen av informanter. Barna måtte ha vansker innenfor ett eller flere av disse områdene. Kommunikasjon, sosialt samspill eller sosial kompetanse og hverdagsferdigheter, er områder som er nevnt i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Områdene kan derfor betraktes som betydelige for førskolebarns fungering. Om sosiale ferdigheter står det i rammeplanen at barnehagen skal være en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap. Sosial kompetanse, fremgår det videre, handler om å kunne samhandle positivt med andre. Denne kompetansen vises, tilegnes og utvikles i samspill med andre barn og voksne. Rammeplanen påpeker også at barnehagen skal arbeide med ulike sider av barns kommunikasjon, både den sosiale siden og den mer spesifikke språkdelen av kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Videre skal barnehagen lære barna å bli selvstendige i hverdagslige situasjoner, blant annet ved å gi dem kunnskaper, vaner og holdninger om hygiene, kost og aktiviteter. Barna som inngikk i studien møtte kriteriet om vansker innenfor sosialt samspill. De var begge meldt inn til PPT. I presentasjon av utvalg vil jeg beskrive informantene nærmere.

Gjennom å intervjuere voksne som arbeidet med barna i utvalget var det ønskelig å høre deres opplevelser, erfaringer og tanker rundt barnets fungering i barnehagen og barnets spesielle behov, men også mer generelt om deres rolle i barnets hverdag. Kriteriet for de voksne deltakere var at de skulle arbeide med barneinformantene som inngikk i studien. Videre vil jeg beskrive tilgangen til feltet.

5.3.2 Tilgang til feltet

Rekruttering av informanter til prosjektet ble gjennomført via ulike kanaler og måtte justeres underveis. En kvalitativ studie er fleksibel i så måte (M.D. Gall et al., 2007). Gjennom fagsentre fikk jeg navn og kontaktdetaljer til barnehager som kunne være aktuelle, emailer ble sendt til foreldre- og interesseorganisasjoner, og jeg brukte personer i egen omgangskrets for å kontakte barnehager i ulike kommuner og byer. Det var varierende respons fra barnehagene. Noen barnehager gav tilbakemeldinger på at de ikke hadde barn som oppfylte de aktuelle kriteriene, mens andre avslo av tidsmessige årsaker. Tilbakemeldingen fra noen barnehageledere var at temaet var sensitivt for mange foreldre, og at de av den grunn ikke

ønsket å viderefremme forespørselen. Dette kan bety at det kan være knyttet en del såre og vanskelige følelser til å ha barn med spesielle behov (Davis, 1995). Foreldrenes opplevelser og følelser er et viktig område, men ikke for oppgavens problemstilling som avgrenser barnas opplevelse til barnehagen. Men det er tenkelig at foreldres følelser og opplevelser kan være med å påvirke barnas opplevelse av sin fungering, jamfør teori om barns opplevelser av å leve med et spesielt behov, som beskrevet av Renlund (2010).

I starten kom jeg altså ikke gjennom til foreldrene og ble stoppet av «gatekeepers» eller portvakter som beskrevet tidligere (Dalen, 2011; Postholm, 2010). Denne prosessen og tilbakemeldingene fra fagpersoner var lærerik. Etter overveielse og refleksjon endret jeg ordlyden i informasjonsbrevet slik at det ble poengtert at barna ikke ville bli stilt sensitive spørsmål.

Tilgangen til feltet ble til slutt via en person som gjennom sin relasjon til portvakten kunne gi meg innpass. Lederen i den aktuelle barnehagen tok kontakt med ansatte, og pratet med og gav ut informasjonsbrev til foreldre, som senere gav sin tillatelse (jfr. vedlegg 3). De aktuelle foreldrene fikk tilbud om å se intervjuguiden på forhånd, men ingen valgte å benytte seg av muligheten.

5.3.3 Utvalg

To ansatte og to barn inngikk i utvalget. For å ivareta kravet om anonymitet, har jeg valgt å anonymisere deltakerne ved å gi dem fiktive navn. Helene er førskolelærer med påbygg i spesialpedagogikk, og har arbeidet i barnehagen i 10 år. Erik er assistent og har arbeidet i barnehagen i 4 år. De ble intervjuet om hvert sitt barn.

De to barna som inngår i studien er kalt Daniel og Rasmus. Guttene er 4 år og går i samme avdeling. De er begge henvist til PPT av foreldre og barnehage på bakgrunn av sosiale og emosjonelle vansker. Daniel har fått sakkyndig vurdering og får spesialpedagogisk hjelp i henhold til opplæringsloven § 5-7 (1998). Han har 4 timer med spesialpedagog samt 11 timer med assistent i uka. Assistenten mottar veiledning fra spesialpedagogen.

Rasmus er også meldt inn til PPT fra foreldre og barnehage, men er under utredning for behov for sakkyndig vurdering. Også han er meldt inn med sosiale og emosjonelle vansker. Avdelingen hvor Rasmus og Daniel går er styrket med støtte fra barnehagekontoret. Jeg har

ikke lest eller hatt tilgang til den sakkyndige vurderingen eller rapporter skrevet av barnehagen. De to guttene møtte utvalgskriteriene mine ved at de begge er meldt inn til PPT og har vansker som viser seg på det sosiale området. Gjennom samtale med de voksne informantene og besøk i barnehagen fikk jeg et innblikk i barnehagehverdagen til guttene. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg utformet intervjuguiden.

5.3.4 Intervjuguide

Før gjennomføringen av et intervju er det viktig å lage en intervjuguide (Dalen, 2011). Denne vil inneholde viktige tema og spørsmål relevante for problemstillingen. Jeg laget to forskjellige intervjuguider, en til barna og en til de voksne (jfr. vedlegg 1 & 2).

Utgangspunktet for intervjuene med barna var rutinesituasjoner i barnehagen, som beskrevet i teoridelen. Disse rutinesituasjonene lagde en struktur under intervjuene. Ved å konsentrere samtalen rundt kjente situasjoner for barna var målet at barna kunne fortelle meg noe om sin hverdag, og gjennom dette belyse deres opplevelse av sin fungering. Barna i studien kan sies å være på vei inn i et dekontekstualisert språk, men støtter seg sannsynligvis enda i stor grad på situasjonsmessig kontekst i sin språkbruk (Tetzchner et al., 1993). Ved å legge spørsmålene da til rutinesituasjoner ville hjelpe å kontekstualisere samtalen.

Barnas intervjuguide ble delt opp etter følgende rutinesituasjoner: samling, spising og utelek. Ved å knytte intervjuene til rutinesituasjoner ville det gjøre det lettere for barna å fortelle om sin hverdag (Hagtvet, 2004; Tetzchner, 2012). Intervjuguiden besto av tre deler: forventninger i situasjonen, barnets utførelse og de andre barnas utførelse. Grunnen til dette er at dette er dagligdagse situasjoner hvor mange vansker vil vise seg. Det setter krav til kommunikasjon, samhandling med barn og voksne samt hverdagsferdigheter, som å spise, kle på seg, motta og forstå beskjeder. Dette kan være situasjoner der barnehagen har klart og etablert gode og trygge rutiner som fungerer for barna slik at vanskene ikke kommer til syne. Men det kan også være mulig at vanskene vil være mer synlige i slike situasjoner fordi det øker muligheten for at omgivelsene, og kanskje barnet, etter gjentatte repetisjoner, opplever å ikke mestre ulike typer ferdigheter. Disse situasjonene krever også ulike typer ferdigheter som er viktige for barna i deres videre utvikling, både i barnehagen, skolen og som voksne. Jeg ville undersøke om barna på noen måte gav uttrykk for at de følte seg annerledes enn de andre barna i disse situasjonene. Av denne grunn valgte jeg å formulere noen av spørsmålene som de skulle sammenligne seg med andre barn i barnehagen. Ved å formulere spørsmål på denne måten

ønsket jeg å gjøre selvrefleksjonen tydeligere for barna, med tanke på at det var små barn jeg intervjuet.

Det setter store krav til intervjueren å ordlegge seg på en måte som blir forstått av informanten, dette gjelder både under intervju med voksne, men særlig i barneintervjuer. Hundeide (2003) hevder at barn alltid svarer riktig på sitt eget spørsmål. Det er den voksnes ansvar å ordlegge seg på en måte som kan bli forstått av barnet. Derfor la jeg i intervjuguiden til barna vekt på å formulere enkle spørsmål som oppmuntret til utdypende svar. For å oppmuntre og oppfordre til fortelling formulerte jeg derfor spørsmålene som "fortell om... ". Ingen intervjusituasjon kan imidlertid reduseres til en intervjuguide eller en intervjuteknikk (Arnér & Tellgren, 2006). Kommunikasjonen til barnet vil i stor grad avhenge av kommunikasjonsferdighetene den andre parten i samtalen (Tetzchner et al., 1993). Ikke bare kommunikasjonsferdighetene, men også holdningen og engasjementet til intervjueren er avgjørende for en god intervjusituasjon.

Barnas alder og utviklingsnivå tatt i betraktning kan det virke vanskeligere å få tak i små barns forståelse av situasjoner, fordi de kun har en begynnende utvikling av perspektivtaking (Tetzchner, 2012). Ved å bruke viktige voksne som informanter som beskriver noen av rammene for barnas opplevelser, har jeg tatt fenomenologiens forståelse av hva opplevelse er på alvor.

Formålet med intervjuguiden til de voksne var å høre deres tanker og refleksjoner rundt temaet barn med spesielle behov i barnehagen. Det var ønskelig å vite hvordan de ansatte i barnehagen arbeider med barnets følelser, opplevelser og erfaringer omkring det å ha et spesielt behov. Intervjuguiden starter med innledende spørsmål angående de ansatte selv, hvor lenge de har arbeidet, utdanning og erfaring. Deretter ble de ansatte bedt om å ta utgangspunkt i hvert sitt barn, og svare på spørsmål med tanke på dette barnet. Det ble utformet spørsmål som dreide seg om barnet og barnehagehverdagen, og mer konkret om vanskene til barnet. Ordene som ble benyttet var vanske og utfordring, og ikke funksjonshemning, da det var dette barnehagen brukte. Spørsmålene var både om barnet spesielt og barn med spesielle behov generelt. I det følgende vil jeg beskrive forberedelsen til intervjuene.

5.3.5 Forberedelse til intervju

For å forberede seg som intervjuer og for å teste ut intervjuguiden er det i en kvalitativ intervjustudie viktig å ha prøveintervju (Dalen, 2011). Jeg prøveintervjuet et barn og en pedagog. Her vil jeg kort sammenfatte aspekter som jeg fant lærerike fra prøveintervjuet. Barnet hadde vært borte fra barnehagen noen dager og noen ganger virket det som det var vanskelig å huske hva som ble gjort i barnehagen. Barnet trengte blant annet en del hint og støtte før det kunne fortelle hva de gjorde i samlingen. En annen utfordring var å følge med på alle navnene som barnet nevnte, både voksne og barn. Dette ble lettere under intervjuene som inngår i studien da jeg hadde gjort meg kjent med barnehagen på forhånd. På samme måte som jeg fikk prøvd ut og justert barnas intervjuguide fikk jeg prøveintervjuet en voksen som har arbeidet som støttepedagog. Hun gav meg verdifulle tilbakemeldinger på selve intervjusituasjonen og på spørsmålene slik at jeg fikk forbedret intervjuguiden.

I forkant av intervjuene som skulle inngå i studien tilbrakte jeg flere dager i barnehagen for å bli kjent med barna, personalet og rutinene i barnehagen. Jeg deltok i de faste rutinene som frilek, spising, lek ute og gym. Til barn og voksne formidlet jeg at jeg gikk på skole for å lære å arbeide med barn i barnehage og skole, og at jeg derfor var i barnehagen for å se hva som gjøres i en barnehage. I starten deltok jeg i lek med alle barna der det var naturlig og gjorde ikke noen spesielle forsøk på å bli kjent med mine to informanter. Etter hvert pratet jeg mer og mer med de to, både alene og med andre, vi leste og lekte med forskjellige leker. Ved å tilbringe tid i barnehagen og delta i aktivitet sammen med barna opparbeidet jeg en felles referanseramme med barna. Intervjuene ble gjennomført i barnehagen for at det skulle være en trygg ramme for barna (Arnér & Tellgren, 2006).

Flere har beskrevet samtalemetoder som kan brukes ovenfor barn, blant annet Renlund (2010), Holmsen (2011) og Kinge (2006). Jeg vurderte om jeg skulle bruke samtalebilder, dukker, tegninger eller andre samtalemetoder. Siden jeg ikke har erfaring med å bruke bestemte metoder, og fordi fokuset på oppgaven ikke var samtalemetodikk, bestemte jeg meg for ikke å ta utgangspunkt i bestemte metoder. Istedenfor valgte jeg å fokusere på å skape en trygg ramme for barnet samt å fokusere på min rolle som samtalepartner. Dette er for øvrig noe som blir understreket i alle de nevnte metodene. Det var viktig for meg å formidle en god holdning ovenfor informantene. Jeg ønsket å skape en intervjusituasjon som var preget av en anerkjennende holdning det barnet føler at jeg er tilstede og engasjerer meg i det barnet sier

(Bae, 1995; Løvlie Schibbye, 1996). Denne anerkjennende holdningen er spesielt viktig i barneintervjuer (Dalen, 2011).

5.3.6 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i februar 2013. Intervjuene med de voksne ble foretatt på pauserommet slik at vi kunne snakke sammen uforstyrret. Intervjuene varte fra 20-30 minutter og startet med at jeg fortalte om prosjektet. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd slik at jeg skulle få med meg alt som ble sagt, samtidig som jeg unngikk å bruke energi på å notere underveis. Etter hvert intervju skrev jeg ned mine refleksjoner og observasjoner fra intervjuet. Det samme ble gjort etter intervjuene med barna. Fordi intervjuer med barn er krevende og setter store krav til intervjuer har jeg lagt vekt på å forklare fremgangsmåten min ved disse intervjuene nøye.

I alle kvalitative forskningsprosjekt spiller forskeren en sentral rolle (Dalen, 2011; Sommer et al., 2010). Som nevnt setter barneintervjuer store krav til den som gjennomfører intervjuet. Dette kan sees i sammenheng med den voksnes definisjonsmakt (Bae, 1995). Den voksnes håndtering er viktig for hvordan barnet oppfatter situasjonen. Dette kan igjen relateres til at små barn lettere aksepterer voksnes autoritet enn eldre barn. Jeg vil hevde at dette ikke bare er en problemstilling forskeren må ta stilling til i forhold til prosessen med å skaffe informanter, men også i selve intervjusituasjonen.

Barneintervjuene startet med at jeg spurte den enkelte om jeg kunne få snakke med vedkommende. Jeg gjentok at jeg gikk på skole for å lære å jobbe med barn, og at jeg derfor ønsket å prate med barn som går i barnehagen. Barna fikk velge rom for intervjuene, jeg viste dem opptakeren og ba om tillatelse til å bruke den. Begge barna lekte med opptakeren både før og etter samtalen. Et av intervjuene ble foretatt i oppholdsrommet mens de andre barna var ute. Vi ble noen ganger avbrutt av både voksne og barn som sprang inn i rommet. Det andre intervjuet ble foretatt i et mindre, mer skjermet rom. Begge intervjuene varte mellom 25-30 minutter.

Begge barna initierte lek i tiden vi var sammen. Under det første intervjuet lekte vi med lego. Under det andre lekte vi med batteriene til opptakeren samt lekefigurer. Det var en utfordring at barna hoppet fra tema til tema under intervjuet. For ikke å avfeie barnas initiativ fulgte jeg opp disse. Senere prøvde jeg å dreie samtalen inn på det opprinnelige temaet. Det førte

imidlertid til at det var interessante utsagn som ikke ble fulgt godt nok opp. Selv om barna ofte pratet om lek og andre ting svarte de likevel på spørsmålene og støttet seg til konkrete for å forklare eller vise meg hva de snakket om. Det ene barnet viste frem forskjellig samlingsstund-materiale. Det andre barnet viste frem forskjellige rom og kunst de hadde laget. Guttene forflyttet seg mye under intervjuene. Det resulterte i at opptaket av det første intervjuet ble noe utydelig, fordi vi oppholdt oss i et stort rom. Dette var imidlertid ikke et problem under det andre intervjuet da det foregikk i et mindre rom. Da barna signaliserte at de var lei av å prate, avsluttet vi intervjuet.

Etter intervjuene med barna satt jeg igjen med et inntrykk av at det hadde vært en positiv opplevelse for barna. Begge virket fornøyd med at de fikk prate med meg alene. De snakket fritt og svarte villig på det jeg spurte om, og fortalte uoppfordret om andre ting de opplevde i barnehagen. De fortalte begge to til de andre barna at de hadde pratet med meg og at de andre barna ikke fikk lov.

5.3.7 Bearbeiding og analyse av materialet

I dette avsnittet vil det bli presentert teori om hvordan bearbeidingen og analysen av datamaterialet har foregått. Temaene jeg kom frem til i arbeidet med datamaterialet var: *krav og forventninger* samt *mestring i et inkluderende miljø*. Disse temaene vil presenteres og drøftes i kapittel 6 *Barns opplevelse av sin fungering*. Det følgende vil være en beskrivelse av prosessen frem til disse temaene.

Analyse av kvalitativ datamateriale kan grovt sett deles inn i tre deler eller nivåer (Dalen, 2011). Først søker forskeren en beskrivende forståelse, deretter fortolker forskeren det som sies for så å løfte det opp på et teoretisk nivå for å forstå fenomenet vitenskapelig.

Som utgangspunkt for bearbeiding, analyse og drøfting av datamaterialet har jeg sett til Smith et al. (2009). De har utviklet en metode som kalles *interpretative phenomenological analysis* (IPA). Som navnet tilsier tar metoden utgangspunkt i fenomenologien. Tolking er også en sentral del av teorien, og den henter dermed inspirasjon fra hermeneutikken. På en måte er dette å drive en dobbel hermeneutikk (Smith et al. 2009). "*..the researcher is trying to make sense of the participant trying to make sense of what is happening to them* " (Smith et al. 2009, s.3). Forskjellen er at forskeren gjør dette på en mer systematisk og bevisst måte enn informanten gjør, nettopp fordi forskeren er bevisst denne prosessen (ibid). I denne

sammenhengen tenker jeg det er viktig å huske på at forskeren kun har tilgang til informantenes opplevelse gjennom hva de forteller. Men som Heidegger påpeker er konteksten, eller rammene, rundt et menneske også med på å skape opplevelsen. Forskeren må tolke det informanten sier for å få tak i opplevelsen. Å tolke i fenomenologisk forstand betyr å forsøke å forstå hvordan informanten lager mening ut av sine opplevelser. Smith et al. (2009) påpeker at IPA ikke innebærer en strikt steg-for-steg metode for analyse. Det må være opp til forskeren å velge den veien som passer best. Generelt handler det om å gå fra det spesielle eller særskilte til det delte, og fra det beskrivende til det tolkende (Smith et al., 2009). IPA handler om å finne og prøve å forstå informantenes synspunkter og meningsdanning i en kontekst.

I prosjektet har jeg fulgt noen generelle retningslinjer for analyse som forklart av Smith et al. (2009). Det må påpekes at disse også deles av andre retninger. Blant annet er den hermeneutiske sirkel, hvor en beveger seg mellom deler og helhet, viktig (Smith et al., 2009). For eksempel er utsagnene i teksten sett på som en del av helheten og helheten er sett på i lys av delene. En analyse av intervjuer krever at forskeren leser gjennom transkripsjonene flere ganger. Etter nøye gjennomlesning startet jeg arbeidet med å notere ned kommentarer og tanker til det jeg leste. Smith et al. (2009) påpeker at i denne utforskende fasen kan det være hensiktsmessig å fokusere på flere ting samtidig. Et første fokus kan være deskriptive kommentarer. Her fokuserer forskeren på hva det er informantene forteller om, og hvilke tema som tas opp. Videre bør det også fokuseres på hvordan informanten bruker språket, for eksempel spesielle begreper informanten bruker, latter, repetisjon eller pauser. En siste måte å kommentere teksten på i denne tidlige fasen er fortolkende. Allerede her kan forskeren starte med å skrive ned spørsmål og tanker knyttet til fortolkning av det informantene sier.

Etter å ha gjennomgått intervjuene og skrevet ned mine første kommentarer, kom arbeidet med å finne og lage tema. I denne prosessen fokuserte jeg på mine kommentarer og notater fra første fase for å finne tema. Dette kan sees i sammenheng med den hermeneutiske sirkel (Smith et al., 2009). Her fokuserer forskeren på delene, ikke helheten, før til slutt å gå tilbake til helheten av analysen. I denne delen av analysen kan det føles som om en distanserer seg bort fra informantene og deres opplevelser, men det analysen baserer seg på er nettopp informantenes ord og opplevelser. Det endelige resultatet vil være et samarbeidsprosjekt mellom informantene og forskeren (Smith et al., 2009). Å finne tema er å fange opp det viktige og essensen av hva informantene sier. Notatene og kommentarene må gjennomgås

nøye for å finne tema som er representative for hva som sies. Temaene listes deretter opp, for så å se hvilke tema som passer inn. Noen kan kanskje slås sammen og andre må legges bort. Poenget er å lage en klar struktur over det som er mest interessant av det informantene har fortalt (Smith et al., 2009).

Jeg sammenlignet deretter temaene fra alle intervjuene for å finne mønster og identifisere de tema som var aktuelle for alle informantene og studiens helhet. Temaene ble som nevnt tidligere: *krav og forventninger* samt *mestring i et inkluderende miljø*.

Etter utvelgelsen av tema, gjenstår det å heve datamaterialet til et høyere nivå, nemlig å tolke det informantene sier om de valgte temaene. Dette innebærer igjen å reflektere over hva informantene sier og mener, samt tolke hva dette kan bety. På denne måten søker forskeren å finne ut hvordan informantene skaper mening av sine opplevelser (Smith et al., 2009).

Tolkningen innebærer også å se informantenes i lys av aktuell teori. Noe teori blir funnet fram på forhånd, mens andre teorier eller perspektiver viser seg i analysen av datamaterialet (Smith et al., 2009). Dette er igjen et eksempel på hvordan det i prosjektet var en interaksjon mellom induksjon og deduksjon. Før presentasjon av funn og drøfting av disse vil jeg reflektere over viktige aspekter vedrørende oppgavens gyldighet, samt etiske implikasjoner.

5.4 Oppgavens gyldighet

I samfunnsvitenskapene er det vanlig å bruke begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet når troverdighet, styrke og overførbarhet skal drøftes i et prosjekt (Kvale & Brinkmann, 2009). I følge Dalen (2011) er begrepsbruken noe forskjellig. Validitet og reliabilitet bør være noe som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen, fra start til slutt. Vår forståelse preges av våre forventninger, oppfatninger og teoretiske bakgrunn. Dette kaller Wormnæs (2005) for vår førforståelse. I et forskningsprosjekt må forskeren være bevisst egen forskerrolle, og det at en viss grad av førforståelse vil alltid være til stede (Dalen, 2011). Kvale og Brinkmann (2009) mener derimot at det er viktig å se bort fra sin egen førforståelse og fokusere på meningen i informantenes uttalelser. Postholm (2010) kaller det å gjøre forskerens subjektivitet synlig for leseren. Dette henger også sammen med reliabilitet som behandles etter validitet. Det er ikke mulig å legge bort sin førforståelse, men en kan bevisstgjøre og klargjøre den for seg selv og for leseren. Innledningsvis beskrev jeg

bakgrunnen for oppgaven som er en del av min førforståelse. Videre vil jeg redegjøre for validiteten i oppgaven.

5.4.1 Validitet

Validitet handler simpelthen om hvorvidt en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Har jeg i dette prosjektet undersøkt hvordan barn med spesielle behov opplever sin fungering i barnehagen? Har de kvalitative intervjuene klart å få fram både barnas og de voksnes opplevelse av tema?

For å vurdere validiteten av kvalitativ forskning er Maxwells (1992) validitetsprinsipper velegnet. Han opererer med fem prinsipper; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliserings- og evalueringsvaliditet.

Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet dreier seg om hvorvidt det som presenteres i forskningen faktisk er korrekt. Innsamlingen av data skal være gjort slik at det ikke er tvil om at det som presenteres og beskrives faktisk har funnet sted og er korrekt gjengitt (Maxwell, 1992). Alle de neste validitetskategoriene er avhengige av at dette første kriteriet er møtt. Leseren må kunne stole på at det som beskrives faktisk har skjedd og at et utsagn ikke er et resultat av for eksempel feil i transkripsjon, dårlig hukommelse eller uærlighet. Et viktig moment i deskriptiv validitet er en beskrivelse av hvordan datamaterialet er samlet inn og tilrettelagt for analyse og tolkning (Dalen, 2011). Før selve intervjuene ble det gjennomført to prøveintervju for å få testet ut spørsmålene samt for å få justert intervjuguiden. På denne måten fikk jeg også prøvd det tekniske utstyret samt erfart hvordan en intervjusituasjon kan arte seg. Ved å benytte opptaker ble korrekt gjengivelse av informantenes utsagn sikret. Jeg slapp på denne måten å notere underveis eller å stole på egen hukommelse. Umiddelbart etter intervjuene noterte jeg også ned spesielle hendelser og tanker, erfaringer og refleksjoner. Transkripsjonen ble utført kort tid etter intervjuene slik at situasjonen var friskt i minne.

Tolkningsvaliditet

Tolkningsvaliditet er det andre validitetskriteriet til Maxwell. Dette handler om at forskeren skal forsøke på å finne ut hva uttalelsene betyr for informantene og hvordan de lager mening

utav sine opplevelser (Maxwell, 1992). Det dreier seg altså om å finne indre sammenhenger i datamaterialet (Dalen, 2011). Validiteten styrkes ved at forskeren stiller spørsmål som åpner for fyldige beskrivelser (Maxwell, 1992). Dalen (2011) påpeker at tolkningen ikke bare dreier seg om øyeblikksbilder, men også om å få en helhetsforståelse. I arbeidet med intervjuguiden ble det lagt vekt på å formulere spørsmålene slik at de åpnet for fyldige beskrivelser.

Oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet var også til hjelp for å oppklare og utdype det informantene sa. Under intervjuene med barna opplevde jeg imidlertid at barna pratet i korte setninger og det var vanskelig å få fyldige beskrivelser fra dem. Som tidligere nevnt hoppet også barna fra tema til tema. I tolkningsarbeidet ble det derfor viktig å se på hele intervjuet for å danne et bilde av hva de fortalte om sin opplevelse.

Noe som er viktig i forhold til tolkningsvaliditet i dette prosjektet er barns og voksne ulike perspektiv som redegjort for i teoridelen. Er det mulig for meg som voksen, å tolke og forstå det barna sier fra mitt voksenperspektiv (Arnér & Tellgren, 2006)? Ved å ta utgangspunkt i hva barna selv forteller og beskriver fra sin barnehagehverdag har jeg forsøkt å nærme meg et barns perspektiv. Det har vært viktig for meg å forsøke å legge bort mine ønsker og forventninger når jeg har tolket datamaterialet. Men samtidig så kan en ifølge Wormnæs (2005) aldri helt ta bort sin egen førforståelse.

Teoretisk validitet

Det tredje kriteriet dreier seg om teoretisk validitet. Teoretisk validitet handler om hvorvidt det er sammenheng mellom de valgte teoretiske perspektivene og datamaterialet (Maxwell, 1992). Kan begrepene, mønstrene og modellene brukes til å gi en teoretisk forståelse av de fenomenene vi undersøker (Dalen, 2011)? Ved å velge en blanding av induksjon og deduksjon har jeg både valgt ut tema fra datamaterialet med tanke på teori, men også supplert med teoretiske perspektiver etter hvert.

Generaliseringsvaliditet

Dette validitetskriteriet innebærer en vurdering av undersøkelsens gyldighet for andre enn utvalget (Maxwell, 1992). Det handler om hvorvidt resultatene fra intervjustudien kan overføres til andre (Dalen, 2011). På grunn av utvalgsmetoder og utvalg kan ikke funnene fra denne studien generaliseres. Men likevel kan studien være interessant og viktig for andre. Andenæs (2000) skriver om ringvirkninger og gjenbruk av kvalitative studier. Hun mener at

mottakeren av informasjon fra studienes resultater må avgjøre om resultatene kan anvendes i deres situasjoner. Ved å gi tilstrekkelig og relevant informasjon om prosjektets prosess fra start til slutt kan forskeren legge til rette for en slik vurdering. Særlig gjennomgangen av utvalgsriteriene og presentasjon av utvalget som gitt tidligere i dette kapittelet vil være av betydning i denne sammenhengen.

Evalueringsvaliditet

Det siste kriteriet er omtalt som evalueringskriteriet. Som ordet tilsier betyr dette å vurdere gyldigheten av de evalueringene som blir gjort av informantene (Maxwell, 1992). Mange kvalitative forskningsprosjekt har derimot ikke som hensikt å evaluere det som sies (Maxwell, 1992). Mitt prosjekt tilhører denne kategorien. Formålet med studien og problemstillingen min har ikke til hensikt å vurdere gyldigheten av det mine informanter sier. Det som det derimot er aktuelt å se nærmere på, er prosjektets reliabilitet.

5.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet forbindes ofte med full etterprøvbarehet i kvantitativ forskning. Dette er imidlertid vanskelig å oppnå i kvalitativ forskning. Reliabilitet handler om hvorvidt resultatene er troverdige og konsistente (Kvale & Brinkmann, 2009). I forhold til selve intervjuene kan det dreie seg om ledende spørsmål og ordvalg som spiller inn på intervjusituasjonen. Ledende spørsmål i barneintervjuer kan forringe den forskningsmessige gyldigheten i hva barn sier (Gamst & Langballe, 2004). For ikke å lede barna til å fortelle noe de ikke ville eller var rede til, var jeg bevisst på dette i formuleringen av spørsmål. Jeg ville unngå å stille ledende spørsmål som implisere at de skilte seg ut på noen måte. Dette gjorde jeg av hensyn til studiets reliabilitet og ikke minst av hensyn til barna. Renlund (2010) poengterer at ikke alle førskolebarn med spesielle behov er rede for å prate om det. Det var også viktig med tanke på at barna kanskje ikke hadde en opplevelse av at de skilte seg ut.

Transkriberingens reliabilitet kan også påvirkes ved at ulike forskere kan forstå eller høre det som sies ulikt, og dermed transkribere forskjellig. I kvalitativ forskning dannes forskerrollen i samspill med informanten og situasjonen og kan vanskelig etterprøves av andre (Dalen, 2011). Reliabilitet vil i kvalitativ forskning derfor fordre en nøyaktig beskrivelse av prosessen før, under og etter datainnsamling (ibid). Arbeidsprosessen må være synlig for leseren (Andenæs, 2000). Av denne grunn har jeg tidligere i metodekapittelet beskrevet trinnene i

prosessen med forberedelse, tilgang til feltet, utvalg, kriterier, intervjuene og analysemetodene jeg har brukt, nettopp for å styrke reliabiliteten.

5.5 Etiske refleksjoner

I all forskning er det etiske hensyn som må vurderes og ivaretas. Ved å følge retningslinjene til den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora har jeg gjennom hele prosjektprosessen arbeidet for å ivareta informantenes personvern (NESH, 2006). Med tanke på at jeg skulle intervju barn med spesielle behov stilte dette spesielt strenge etiske krav til fremgangsmåte og ivaretagelse av informantene.

Av FNs Barnekonvensjonens artikkel 3.3 (1989) fremgår følgende:

Partene skal sikre at de institusjoner og tjenester som har ansvaret for barnas omsorg eller beskyttelse, retter seg etter de standarder som er fastsatt av de kompetente myndigheter, særlig med hensyn til sikkerhet, helse, personalets antall og kvalifikasjoner samt kvalifisert tilsyn.

Artikkelen slår fast at barn i alle sammenhenger må tas vare på. I forskning betyr dette at barn må møtes av kompetente forskere og forskningen må holde høy standard. For å beskytte barna som deltar må forskningen holdes oppsyn med (Ennew & Plateau, 2004). I samfunnsforskning her i Norge er det Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) som fungerer som personvernombud og dermed skal veilede forskere i å drive forskning av høy standard. Det er personvernombudet som godkjenner prosjekter og dermed også gir tillatelse til forskning med barn. Dette prosjektet var meldepliktig og ble godkjent av NSD (jfr. vedlegg 4). De modifikasjoner og forandringer som ble gjort i informasjonsbrev og intervjuguide underveis i prosjektet, ble vurdert som ikke meldepliktige av NSD.

I forskning med mennesker må deltagelsen fra informantene være basert på frivillighet og informert samtykke (NESH, 2006). Dette innebærer at deltagerne skal vite at de til enhver tid har rett til å trekke seg fra prosjektet. Informert samtykke innebærer at informantene skal ha fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet og dets formål på forhånd (jfr. punkt 9, NESH, 2009). Informasjonsbrev ble sendt ut til barnehagene og foresatte med forespørsel om deltagelse (jfr. vedlegg 3). Barn under 15 år må ha godkjennelse fra foresatte til å delta i forskning (jfr. punkt 12, NESH, 2006). Men det er også essensielt å innhente barnas egen aksept fra det tidspunktet de er gamle nok til å uttrykke seg om det. Forskeren må forsikre seg

om at barnet har forstått hva forskningen dreier seg om og hva det innebærer å delta. Å sikre barns samtykke er viktig også underveis i prosessen, da barna kan forandre mening. En måte dette ble gjort på var å være observant for uttrykk for at barna ønsket å avslutte.

Som beskrevet i metodedelen fortalte jeg barna at jeg gikk på skole for å lære om barn i barnehagen. Derfor ønsket jeg å prate med barn som selv gikk i barnehagen fordi de vet best hvordan det er. Mye tid gikk med til å reflektere over at jeg bevisst intervjuet barn med spesielle behov, men ikke nevnte dette til barna. Kunne det være etisk uforsvarlig og holde tilbake denne informasjonen fra barna? På den andre siden, er det riktig å fortelle barna at jeg ville prate med dem fordi omgivelsene oppfatter at de er annerledes? Hvilke signaler vil dette gi til barna? Hvilke tankeprosesser kan dette sette i gang? Jeg konkluderte med at det ville være etisk riktig å ikke nevne det til barna. Med i denne avgjørelsen var også muligheten for at barna selv kanskje ikke oppfattet seg selv som annerledes sammenliknet med de andre barna i barnehagen. Dersom samtalen hadde blitt innledet med at barna var plukket ut på grunn av deres vansker ville resultatene blitt påvirket. Kravet om at forskning ikke skal føre til skade eller belastning for informantene ble tungtveiende (Jfr. punkt 7, NESH, 2006). I informasjonsbrevet til foresatte ble det poengtert at jeg ikke ville spørre om eller bringe opp barnets spesielle behov.

Alderson og Morrow (2011) sier at små barn ofte er vant til og opplært til å høre på voksne. Dette kan sees i sammenheng med den voksnes definisjonsmakt som beskrevet tidligere. Derfor kan det noen ganger være usikkert om de våger å si nei, hvis de ikke ønsker å delta. Under intervjuene fulgte jeg stadig med på tegn til motvillighet og ubekvemhet fra barnas side, for å se om de ville avslutte. Det var viktig for meg å respektere det de ikke ville fortelle. Når barna ga signaler om at de var lei og spurte når vi var ferdige, avsluttet jeg intervjuet. Dette skjedde under begge barneintervjuene etter alle temaene og spørsmålene var gjennomgått.

Ett foreldrepar ønsket å få tilbakemelding på hva barnet deres fortalte under intervjuene. Med hensyn til taushetsplikt og konfidensialitet ovenfor barnet måtte jeg avslå dette (jfr. punkt 12 og 14, NESH 2006). Om barna derimot hadde kommet med opplysninger som det enten juridisk eller etisk ville være riktig å gå videre med, enten til foreldre, barnehage eller barnevern måtte taushetsplikten blitt revurdert. Ingen av barna kom imidlertid med opplysninger av slik art.

For å sikre at ingen av informantene kan gjenkjennes har jeg anonymisert både dem og barnehagen. Jeg har oppbevart datamaterialet og persondata avskilt og innelåst og datamaterialet blir slettet etter endt prosjekt (NESH, 2006). Hensyn til utsatte grupper poengteres i retningslinjene til NESH. Gjennom hele oppgaven har jeg bestrebet å unngå beskrivelser som kan gi grunn for urimelige generaliseringer og stigmatiseringer av barn med spesielle behov generelt, og barn med sosiale og emosjonelle vansker spesielt (jfr. punkt 22, NESH, 2009).

I metodekapittelet ble det redegjort for hvordan prosjektet er gjennomført. Den vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærmingsmåten ble presentert, og de ulike stegene i prosessen ble gjennomgått og begrunnet. Ved å beskrive de ulike delene av prosessen har jeg forsøkt å gjøre prosessen, og de valg jeg har tatt, tilgjengelig for leseren. I metodekapittelet ble det også reflektert over, og diskutert rundt, oppgavens gyldighet og etiske implikasjoner. I neste kapittel vil jeg presentere og drøfte resultatene fra prosjektet.

6 Barns opplevelse av sin fungering

For å skape sammenheng og helhet har jeg i dette kapitlet valgt å slå sammen presentasjon av data og drøfting. Fremstillingen er basert på temaene jeg valgte i analyseprosessen på bakgrunn av datamaterialet og sett i lys av oppgavens teoretiske tilnærming. Det første temaet som presenteres og drøftes er *krav og forventninger*. Det andre temaet er *mestring i et inkluderende miljø*. Hvert tema er igjen delt opp i mindre områder for å lette lesingen.

Avsnittene starter med en presentasjon av tema. Deretter belyses tema med sitater fra informantene, før jeg fortolker datamaterialet og drøfter temaene. På denne måten ønsker jeg å knytte min drøfting nært opp mot informantenes beskrivelser. Dette er viktig i en fenomenologisk tilnærming. I dette kapitlet vil jeg også reflektere over mine erfaringer med å involvere førskolebarn i forskning. Denne delen har jeg ikke samlet i et eget avsnitt, men vil drøfte underveis der det faller seg naturlig.

For å skape nærhet til det informantene sier, har jeg valgt å bruke navn. Rasmus og Daniel er de to barna, Erik er assistent og Helene er førskolelærer. Alle navn er gjort anonyme. Det gjelder også tredjepersoner som omtales i sitatene. I utdrag der mine spørsmål er med, bruker jeg "I" for intervjuer.

6.1 Krav og forventninger

Barnehagen har som andre institusjoner og samfunnsarenaer, visse krav og forventninger til både ansatte og barn. For de ansatte gjelder formelle krav som utdanning, ren straffeattest og mindre formelle krav som egnethet og lignende. Barnehagen og de ansatte må også følge barnehageloven og forholde seg til rammeplanen som beskrevet i teoridelen. For barna gjelder få formelle krav og regler i førskolealderen, men de møtes likevel av normer og uskrevede regler i barnehagen som de må forholde seg til. Disse reglene og normene kan både dreie seg om sikkerhetsmessige krav og normer for oppførsel. Alle informantene forteller om opplevelser av krav og forventninger i barnehagehverdagen. I det følgende vil jeg presentere og drøfte det som ble tatt opp om dette temaet under intervjuene. Jeg har valgt å dele temaet *krav og forventninger* opp i underavsnitt som belyser temaet gjennom det informantene sier. Undertemaene er *å kjenne til krav og regler, begreper fra miljøet, samt miljøets rolle*.

6.1.1 Å kjenne til krav og regler

Dette undertemaet belyser hva informantene forteller om krav og regler i barnehagen. Å ha kjennskap til krav og regler kan bety forskjellige ting. For det første kan det bety å ha kunnskap om kravene og reglene, eller å ha innsikt i dem. For det andre kan det også bety å forstå dem, eller kunne gjengi dem. For det tredje kan kjennskap til regler og krav, også bety å kunne utføre, eller følge kravene og reglene. Noen av disse aspektene har jeg hatt mulighet til å få tak i gjennom intervjuene, andre kan jeg ane noe om. I intervjuene har samtlige av informantene belyst det å kjenne til krav og regler, dog på ulike måter.

Begge guttene fremhever kravet om å sitte stille i samlingsstunden. Rasmus forteller dette:

R: Vi setter oss i en veldig stor ring. Så setter vi oss lengre inn på teppet, så littegranne til. En gang var jeg egentlig syk. Og da holdt jeg nesten på å kaste opp, da gikk jeg ikke til doktoren.

I: Åh, du var syk. Gikk du hjem da?

R: Mmmm

I: Men når du ikke er syk, når dere har samling. Hva gjør dere da?

R: Da setter vi oss i en stor og fin ring og egentlig synger!

(Rasmus synger "snart senker natten seg")

R: Da må vi sitte pent. Ikke leke!

I: Hva skjer hvis dere ikke sitter pent?

R: Da må vi sitte i gangen.

I: Åh, da får dere ikke være med?

R: Nei, sitte i gangen

I: Har det skjedd at du måtte sitte i gangen?

R: Ja, en gang. Da vi leker for voldsomt. Da må vi sitte ved bordet eller så må vi sitte i gangen, eller så må vi gå på klasserommet.

I: Er det de voksne som bestemmer det?

R: Ja, bare de voksne

Rasmus formidler at det i samlingen blir forventet at de skal sitte rolig. I følge Rasmus så må de "Sitte pent. Ikke leke!". For Rasmus gir det mening å forstå det å sitte pent som ikke å leke når de sitter i ring på gulvet. Rasmus formidler også at han er klar over konsekvensene av ikke å følge kravet om å sitte rolig i denne situasjonen. Han forteller at da får de ikke sitte i sirkelen mer og må flytte seg til bordet, gangen eller klasserommet, som jeg forstår som et annet rom i barnehagen.

Videre i samtalen blir Rasmus spurt om det er noe han ikke liker med samlingsstunden og han svarer følgende:

R: Sitte rolig, ehm jeg liker ikke å sitte rolig

I: Gjør de andre barna det samme som deg?

R: Nei, noen sitter rolig, noen sitter urolig. Jeg sitter urolig. Noen sitter pent.

Jeg forstår det som om Rasmus opplever at han ikke klarer å innfri kravet om å sitte rolig i samlingsstunden. Han formidler at noen av barna sitter rolig mens andre sitter urolig. Selv beskriver han seg som en av dem som sitter urolig. På en annen måte kan dette forstås som et valg han tar. Han liker ikke å sitte rolig, og kanskje er konsekvensene av et regelbrudd mer ønskelig, enn det å gjøre noe han ikke liker. På denne måten ville det gi mening for Rasmus å ikke sitte stille i samlingsstunden. Som vist nedenfor kan dette handle om forventning om mestring.

Ifølge E.M. Skaalvik og S. Skaalvik (2005) vil erfaringer danne grunnlag for motivasjon. Dersom barna gang på gang opplever at de ikke mestrer å sitte i samlingsstunden, kan dette føre til at motivasjonen for å delta i samlingen etter hvert bli liten. Bandura kalte dette forventning om mestring (E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2005). Dersom barn ikke forventer å mestre visse aktiviteter kan barnet begynne å unngå aktiviteten eller yte liten innsats fordi forventningen om å mislykkes likevel er stor. En annen måte å forstå dette på kan være i lys av attribusjonsteori. Dersom barnet selv tror han ikke kan sitte stille, og at han blir fortalt dette av omgivelsene, så kan det hende at barnet vil tilskrive dette til evner han ikke kan forandre eller forbedre. Det kan dermed føre til at han ikke gjør noen innsats for å prøve. Å skylde på utenforliggende årsaker kan også være en måte å beskytte seg på (E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2005). Det er imidlertid ikke sikkert at Rasmus forholder seg til vanskene med å sitte stille på denne måten, men det kan forholde seg slik for noen barn med sosiale og emosjonelle vansker.

I forbindelse med at Erik forteller om den første tiden i barnehagen for Rasmus, kommer han inn på temaet forstått som *å kjenne til krav*:

Erik: Han kom fra en annen barnehage sant og plutselig hadde han kommet hit med en gjeng som hadde gått, de var jo nesten ferdige med det første året sitt hos oss. De (andre barna) var veldig klar på hva som skulle gjøres og var veldig drevet på det. Kanskje han ikke var vant til å måtte trekke over selv, ikke sant?(prater om utebuksene)

Her prater Erik om at overgangen fra en barnehage til en annen ikke var lett for Rasmus, det var nye barn, nytt personale og nye krav som måtte læres og forstås. De andre barna på

avdelingen hadde gått på avdelingen lenge og kjente til rutiner og forventninger om hva som skulle gjøres. Erik trekker fram forventningen de voksne har til at barna på avdelingen selv skal trekke på seg utebuksene. Han undrer seg over om Rasmus kanskje ikke var vant til dette fra den gamle barnehagen, og dermed ikke viste at dette var forventet i den nye. Erik opplevde i begynnelsen av barnehageoppstarten for Rasmus, at det ble mye negativ fokusering. Han fremhever at det kan sammenheng med at Rasmus ikke kjente til og var klar over kravene barnehagen stilte. Dette kan sees i sammenheng med Webster-Stratton (2000) som hevder at barn, særlig de med sosiale og emosjonelle vansker, trenger å kjenne til kravene og reglene som forventes, for å kunne følge dem. Regler som blir eksplisitt forklart og poengtert er lettere å forstå enn de implisitte.

Erik formidler et ønske om å forstå bakgrunnen til at mange garderobesituasjoner ble vanskelige den første tiden i barnehagen for Rasmus. Han forsøker å ta Rasmus' opplevelsesmessige ståsted som Schibbye (1996) fremhever som viktig i en anerkjennende holdning. Han undrer seg over om Rasmus ikke er innforstått med de nye reglene. Jeg forstår det som Erik sier som at de voksne i barnehagen, ham selv inkludert, burde vært flinkere til å gjøre kravene og reglene mer eksplisitte for Rasmus. For Erik gir det mening å se Rasmus' atferd i lys av systemet rundt han, jamfør teori om funksjonshemming som misforhold mellom forutsetninger og krav. Med et slikt perspektiv vil det å følge reglene knyttes mer opp til omgivelsene enn til forutsetningene barna har for å kunne følge dem. Dette kan være et nyttig perspektiv dersom barnehagen har som fokus å ville hjelpe barn med sosiale og emosjonelle vansker.

Et annet aspekt som kan spille inn når det gjelder overgang mellom barnehager er kontrakter mellom mennesker (Hundeide, 2003). Som redegjort for i teoridelen er kontrakter gjensidige forventninger og engasjement mellom mennesker. Dersom barnet ble møtt med bestemte forventninger, krav og holdninger i sin gamle barnehage, kan dette bli til motstridende stemmer i barnets hode om han blir møtt med helt andre forventninger i den nye barnehagen. Det kan igjen spille inn på barnets opplevelse av og forventning om mestring. Krav og regler vil alltid være påvirket av kultur og kontekst, og derfor være forskjellige. Også innenfor en kontekst vil situasjonene og personene påvirke kravene og reglene. Krav og regler som stilles kan dermed variere, selv innenfor barnehagen som kontekst.

Det fremgår av datamaterialet at Rasmus og Daniel formidler at de kjenner til reglene og kravene som stilles i samlingsstunden. Men de beskriver også at de ikke klarer å følge kravet

om å sitte stille. Her undrer jeg meg over hvordan det er å kjenne til regler og krav, men likevel stadig oppleve at de er vanskelige å følge. Kjennskap til krav og regler ikke er tilstrekkelig, datamaterialet viser at guttene trenger hjelp og støtte til faktisk å følge dem. Erik er imidlertid usikker på om Rasmus i starten kjente til reglene og kravene som stilles. Han fremhever den voksnes rolle og oppgave i å formidle og forklare forventningene slik at barna kan forstå dem. Å kjenne til krav og regler samt å vite hvordan de kan følges, vil være viktig for barnas opplevelse av sin egen fungering i barnehagen. Å føle at en mestrer de krav og forventninger som stilles i en situasjon er også viktig, ifølge mestringsteori.

Om vi går tilbake til det første sitatet der Rasmus forteller fra samlingsstunden, viser dette at Rasmus bruker en handlingsrekke for å fortelle;

R: Vi setter oss i en veldig stor ring. Så setter vi oss lengre inn på teppet, så littegranne til. En gang var jeg egentlig syk. Og da holdt jeg nesten på å kaste opp, da gikk jeg ikke til doktoren

I: Åh, du var syk. Gikk du hjem da?

R: Mmmm

I: Men når du ikke er syk, når dere har samling. Hva gjør dere da?

Rasmus starter med å fortelle om samlingsstunden i en meningsfull handlingsrekkefølge (Nelson og Gruendel, 1981 i Tetzchner, 2012). Rasmus går så videre med å fortelle om en gang han var syk under samlingen. Dette kan vise som et eksempel på at når det gjelder spesielle hendelser i rutinesituasjoner husker barn disse (Hudson & Nelson, 1986). I ettertid viser det seg at denne opplevelsen burde blitt fulgt opp mer fra min side. Dette kan føres som eksempel på hvor viktig det er å følge opp barnets tanker og utsagn. Dalen (2011) poengterer også hvor verdifulle pauser kan være. Om informanten gis tid til å tenke, vil han eller hun kanskje fortelle mer.

I det foregående har temaet *å kjenne til krav og regler* blitt presentert og drøftet.

Datamaterialet viser at guttene er klar over en del regler og krav som stilles i situasjoner. Det har blitt drøftet om gjentatte brudd på regler og krav kan føre til nederlagsfølelse og liten forventning om mestring. De voksne informantene fremhever omgivelsene sin rolle i å lage regler og krav eksplisitte og forståelige for barna. I det foregående avsnittet viste jeg også et eksempel fra barneintervjuene der jeg som intervjuer burde fulgt opp utsagn fra barna bedre. I neste avsnitt vil temaet *begreper fra miljøet* bli presentert og drøftet.

6.1.2 Begreper fra miljøet

Et hovedtrekk ved intervjuene med barna var at de i beskrivelsene av rutinesituasjoner i barnehagen, brukte forklaringer og begreper som de tydeligvis er gitt ved flere anledninger.

I det følgende forteller Daniel om lek ute:

D: Det er gøy ute! Men ikke gå utenfor gjerdet. Det skal vi hvert fall ikke! Da blir de strenge, det er ikke noe gøy.

I: Hvem blir strenge da?

D: De voksne. Og de samme reglene er på skolen også. Kjenner du noen som ikke har regler?

I: Nei, på skolen jeg går har vi også regler. Selv om jeg går på en skole for voksne.

Daniel forteller at barna må holde seg innenfor gjerdet på barnehagens uteområde. Om barna går utenfor barnehagens område blir de voksne strenge, noe han ikke opplever som gøy.

Daniel er opptatt av at det er en regel og at de på skolen, som ligger rett ved barnehagen, også må følge regler. Her kan det tenkes at skolen har vært et samtaleemne i forbindelse med barnehagens regler. Rett i forkant av intervjuet kommer Daniel også innom temaet "skolen" og forteller at han skal starte der om en stund. Dette virker som et tema som opptar han.

Spørsmålet fra Daniel angående regler, trenger ikke nødvendigvis være et ønske om frihet fra regler. Daniels beskrivelser kan forstås som at han ofte blir fortalt at alle må forholde seg til regler. Det kan tyde på at de voksne kan ha legitimert uteområderegelen og andre regler, ved å si at alle har regler de må følge.

Når Daniel senere i intervjuet blir spurt om det er noe han ikke liker med samlingsstunden, kommer han inn på kravet om å sitte stille:

D: Jeg liker ikke å sitte stille

I: Du liker ikke å sitte stille

D: Ja, vanskelig

I: Hva gjør du når du ikke vil sitte stille?

D: Da gjør jeg rampeting

I: Du gjør rampeting?

D: Mmm, men hvor er mannen? (legomannen). Se den har sverd!

I: Ja, den har sverd

D: Kan vi finne foten?

I: Ja, skal vi se... (leter sammen i legokassen)

I: Hmm, her, men det er den samme som du hadde. Se, den mangler hode!

D: Også mangler den armer!

I: Ja, det gjør den jammen. Men du, liker de andre barna å sitte stille i samlingsstunden?

D: Ja

I: Hva gjør de voksne når du gjør rampeting?

D: Da blir de sinte

I: Blir de sinte?

D: Ja, veldig

I: Mmm. Sier de noe da?

D: Ja, jeg må høre på de voksne. Det må jeg.

Daniel forteller at han ikke liker å sitte stille under samlingsstunden. Han sier det er vanskelig. Da begynner han å gjøre rampeting, noe som gjør de voksne sinte.

Begge barna forteller om situasjoner der de ikke klarer å imøtekomme kravet om å sitte stille. De forteller også om konsekvensene dette får. Her kan det reises spørsmål om hvorvidt de to guttene vet hva det betyr "å sitte stille". Om det barnet får høre er hva de ikke skal gjøre, og ikke hva de skal gjøre, kan det i følge Webster-Stratton (2000) være vanskelig for barnet å følge det forventede. Som nevnt tidligere trenger barn med spesielle behov støtte og veiledning utover det som forventes å være normalt, og de kan trenge eksplisitt veiledning i situasjoner de opplever å ikke mestre.

De begrepene og ordene barna bruker, bærer preg av at de har blitt dem fortalt mange ganger; "leke voldsomt", "rampeting" og "jeg må høre på de voksne. Det må jeg". Her virker det som de gjentar ord og responser de har fått fra de voksne. Også i spisesituasjonen nevner Daniel "rampeting": "må sitte rolig også når vi spiser da, ikke gjøre rampeting". Daniel forteller at han *gjør* rampeting, ikke at han *er* rampete. Selvoppfatningsteori skiller mellom generell og spesifikk selvoppfatning (E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2005). At Daniel ikke omtaler seg selv som rampete, kan tyde på at dette ikke er en del av hans generelle selvoppfatning eller selvbilde. At han *gjør* rampeting i samlingsstunden eller under spisingen kan tyde på at dette er en mer spesifikk oppfatning knyttet til bestemte situasjoner. Jeg forstår det som det gir mening for Daniel og knytte rampeting til handling og ikke til egenskap. Handlinger kan endres, noe egenskaper vanskeligere kan, jamfør teori om attribusjonsteori. At Daniel *gjør* rampeting og ikke *er* rampete kan også være preget av voksnes formuleringer og holdninger, og på denne måten være et eksempel på voksnes definisjonsmakt (Bae, 1995).

Om en ser barnas responser og ordbruk i sammenheng med språklig diskurs, kan det sies at barnas bruk av ord som "rampeting" og "voldsom lek" er et uttrykk for holdninger og meninger som omgivelsene legger i ordbruken. Dette samsvarer også med Vygotsky som mente at kulturen ikke kun overfører redskaper som språk, men også spesielle verdier og meninger. Begrepene "voldsom lek" og "rampeting" forstår jeg som noe omgivelsene ser på som negativt. Barna gir også uttrykk for en visshet om at dette strider mot reglene. De har dermed internalisert denne kunnskapen, i tråd med Vygotsky sin teori om at språket er sosialt før det blir privat. Ved å internalisere denne kunnskapen til seg selv har barnet tatt til seg visninger fra kulturen rundt seg. Stern (2007) poengterer også at ord som barna bruker er skapt i samhandling og forståelse med andre. "Rampeting" og "voldsom lek" kan på denne måten være ord de har fått fra omgivelsene.

Når Daniel og Rasmus forteller fra rutinesituasjonene, bruker de flere ganger uttrykk som høres ut som selvinstruksjoner. Dette kan knyttes til Vygotsky (2001b) sin teori om at den ytre stemme som kommer før den indre. Dette er regler og instruksjoner de sannsynligvis har hørt både hjemme og i barnehagen. "Men ikke spise slik!" sier Rasmus mens han lager voldsomme spiselyder og grimaser. Daniel sier "jeg må høre på de voksne. Det må jeg" om samlingsstunden. Dette tolkes som om de gjentar fraser de har hørt mange ganger tidligere. Her poengteres igjen at barn lettere kan ta imot beskjeder og instruksjoner som er formet som beskrivelser av hva de skal gjøre, ikke hva de ikke skal gjøre.

Rasmus forteller om når de er ute og leker i barnehagen:

R: Må ikke slå! (annet barn) slo meg, når jeg gjorde noe med han.

I: Så slo han deg. Hva gjorde du da?

R: Da sier jeg det eller så slår jeg tilbake. Når de slår så må de tåle at jeg slår tilbake!

I: Hva gjør de voksne da?

R: Det er egentlig når de voksne ikke er der. Da trenger vi ikke å si det.

I: Så dere gjør det når de voksne ikke er der?

R: Men noen kan gjøre det (fortelle de voksne). Da dytter vi bare litt forsiktig (dytter meg forsiktig). Men noen ganger gjør vi sånn! (dytter meg hardere).

Rasmus starter her med å si at en ikke må slå. Han gir uttrykk for at han vet at det ikke er lov. Samtidig sier han at når han blir slått av andre, kan han slå tilbake. Rasmus forteller at barna ikke trenger å si ifra når de voksne ikke er til stede. Dette kan tolkes som et uttrykk for at han opplever regelen om å ikke slå som kun gjeldende foran voksne. På en annen side kan han

oppleve slåing som meningsfullt, men at det ikke er lov foran voksne. Det kan tenkes at Rasmus ikke vet hvorfor regelen finnes. Han forteller også at dersom noen sier ifra til de voksne, og de kommer, så kan de to som slår hverandre moderere slåingen til dytting. Med dette forstås at han vet hva slåing innebærer. Men det kan også være at Rasmus ikke vet hvordan han skal håndtere konflikter som oppstår med andre barn, jamfør Webster-Stratton (2000) om at barn trenger å bli fortalt *hva* de skal gjøre, ikke *hva de ikke skal gjøre*.

Som det går frem av sitatet fra samtalen mellom Daniel og meg i starten av avsnittet, starter Daniel å prate om legomannen når jeg i en spørrende tone gjentar det han sa om rampeting. Han ber om at vi kan lete etter foten til en legomann. Dette kan sees fra forskjellige synsvinkler. Det kan hende at Daniel ikke oppfatter mitt impliserte ønske om å få vite mer om hva han mener når han sier "gjøre rampeting". Jeg kunne formulert meg på en klarere og mer konsis måte, jamfør hva Hundeide (2003) skriver om at barn alltid svarer på sitt eget spørsmål. På en annen side kan Daniels skifte av tema forstås som et ønske om å ikke gå videre på temaet. Under intervjuet tolket jeg det imidlertid ikke på den måten, og tok opp tråden etter å ha pratet om lego en stund. En tredje måte å se Daniel respons på er simpelthen å trekke den konklusjon at han var mer interessert i å leke enn å svare på mitt spørsmål der og da. Barnets alder tatt i betraktning er det logisk at Daniel er opptatt av leken vi holder på med, da lek er en sentral del av førskolealderen (Hagtvet, 2004). Fra Daniels perspektiv var det kanskje legomannen som var i fokus når jeg spurte om helt andre ting. Renlund (2010) poengterer hvor viktig det er at voksne fokuserer der barnet fokuserer når de samtaler sammen. Men defokusering kan også lette samtalen om vanskelige tema for barn (Holmsen, 2011). Med dette menes det at om barn får fokusere på andre ting, og gjerne prater om noe utenfor seg selv, kan det bli tryggere å samtale om vanskelige tema.

Et annet eksempel på at guttene pratet om andre ting enn det jeg spurte om, kan eksemplifiseres med når Rasmus blir spurt om spising:

I: Kan du forteller meg om spisingen?

R: Kanskje vi skal åpne den? En liten åpning? Også når det er tomt for batteri kan vi gjøre sånn og sånn og sånn (batteripakken til lydopptakeren)

I: Men batteriene er nye. Så trenger ikke skifte i dag.

R: Men det er en og en og en (teller batteriene)

I: Når det er tomt, da kan jeg skifte.

R: Og da kan du åpne her! Det er åpning.

I: Ja, det er det. Det var fint du sa så blir det lettere å åpne.

I: Men du, når dere skal spise...hvor sitter dere da?

R: Inn på det rommet der! (viser meg rommet)

... (samtalet fortsetter)

Rasmus prater her om batteripakken til lydopptakeren når jeg spør om spising. Han viser meg hvordan jeg kan åpne pakken og formidler et ønske om skifte batterier. På samme måte som i samtalen om lego med Daniel, følger jeg opp temaet Rasmus tar initiativ til og dreier samtalen tilbake til tema etter en stund. Når guttene fikk tid på seg til å prate om det de var fokusert på, svarte de på mine spørsmål. Disse utdragene fra intervjuene eksemplifiserer hvor vanskelig det kan være for en voksen person å sette seg inn i et barns perspektiv (Arnér & Tellgren, 2006). Å vise en genuin interesse for det barnet tar initiativ til og formidler, er viktig i samspill med barn, også i intervjuer med barn (ibid).

I dette avsnittet har jeg presentert og drøftet funn som viser at barna bruker en del begreper og ord fra miljøet. De impliserte meningene og holdningene knyttet til begreper som Daniel og Rasmus bruker for å beskrive sin atferd, kan tenkes å være med på å forme deres opplevelse av sin fungering i barnehagen. Jeg har også beskrevet og reflektert over situasjoner under intervjuene der Rasmus og Daniel pratet om andre ting enn det jeg spurte om. Videre vil jeg presentere og drøfte funn som belyser hvordan miljøet kan spille en rolle i barns opplevelse av sin fungering i barnehagen.

6.1.3 Miljøets rolle

Et gjennomgående trekk i datamaterialet var at de voksne informantene hadde fokus på hvordan de selv og miljøet rundt, altså barnehagen, spilte en rolle i barnets hverdag. De gav begge uttrykk for at barnets vansker ikke kun var en egenskap ved barnet, men at det er viktig å se barnets atferd i sammenheng med omgivelsene. Disse tankene er i tråd med sosialkonstruktivismen.

Erik: Det er jo slik, at dersom han begynner å bli litt vilter og sånn, hvis han er på det stadiet, da er det jo sikkert mange andre barn som også ville, ville kanskje uttrykt seg på en annen måte, men de ville kanskje fått nok. Og da er kanskje samlingen for lang...

Her peker Erik på at Rasmus sin atferd må sees i sammenheng med hva som skjer rundt han. Han stiller spørsmål om kanskje samlingen er for langtekkelig og kjedelig. For Erik gir det mening at voksne må rette blikket mot seg selv, og spørre om det er omgivelsene som gjør at

vanskene viser seg hos barna. Informanten setter fokus på den relasjonelle dimensjonen av spesielle behov som beskrevet av Dalen (2013) og Morken (2006). Barnehagehverdagen bør tilpasses slik at barrierene blir minst mulige. I denne sammenhengen kan det bety å tilpasse samlingsstundens lengde for å møte barnas behov. Atferden som Rasmus viser kan ikke alene tillegges han, men må sees i sammenheng med hva som skjer rundt han. Erik påpeker at andre barn også vil kunne føle det samme, men de kan ha andre og mer hensiktsmessige måter å utrykke seg på.

Her undrer jeg meg over om det er lettere å huske på omgivelsene sin påvirkning på barns fungering både før og etter en aktivitet eller hendelse. Det kan være vanskelig for de voksne å huske på dette i situasjonen og handle deretter. For å gå tilbake til hva Daniel forteller om samlingsstunden, kunne en respons fra de voksne vært som følger: "jeg ser at denne samlingsstunden blir for lang og for kjedelig for deg Daniel, nå kan du få lov til å...istedenfor å sitte her".

Erik forteller videre om de første månedene for Rasmus i barnehagen da det ble mye negativt fokus:

Erik: ...eller at leken går litt fort...blir fort gærnt da. Han blir for vilter og får kjeft, de første månedene var det jo mye Rasmus! Rasmus! Får jo nesten vondt av å høre det, hvor mye negativt det var. Ja, du kan jo høre nei titusen ganger om du får et ja hundretusen ganger. Det ble veldig mye nei. Så liksom frustrasjonen i gutten...

Erik forteller om den første tiden der han opplevde at Rasmus fikk veldig mye negative tilbakemeldinger fra de voksne i barnehagen. Han beskriver at han så frustrasjonen i Rasmus. Det Erik forteller her kan sees i sammenheng med den ideelle selvoppfatningen som beskrevet i teorikapittelet. Om et barn stadig opplever å bryte forventninger og påbud fra omgivelsene kan det føre til en følelse av selvbekreidelse og skyldfølelse (E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2005). Om ikke kravene og forventningene i barnehagen tilpasses barnets forutsetninger kan barnet utvikle en negativ oppfatning av seg selv. For å hindre at dette skal skje, er det viktig å legge forventninger innenfor barnets nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 2001a, 2001b). Erik uttrykker at han er opptatt av å hjelpe Rasmus:

Erik: Vi holder et ekstra øye med han og man vet dersom han på en måte har en dårlig dag, så må man på en måte være en voksen som sitter der og er med han. Av og til er det bare det som trengs, at det er noen voksne som sitter der med han, som demper gemyttene når de starter også blir med han til det går av seg selv.

Erik forteller at de voksne enkelte dager opplever at Rasmus har behov for en voksen ved sin side. Dette forstår jeg som at han er opptatt av å se hvilke behov Rasmus har. Erik fremhever at behovene ikke er like fra dag til dag. De dagene Rasmus har behov for det, får han ekstra støtte. Dette kan anses som en forståelse av at læring skjer i samspill med andre. Barnet får mulighet til å lære av og støtte seg til andre. Erik formidler en forståelse for at behovene er ulike fra dag til dag og i ulike situasjoner. En slik tilpasset oppfølging i barnehagen kan forstås som at den bunner i en forståelse av at vanskene til barnet oppstår i misforholdet mellom forutsetninger og krav.

Begge de voksne informantene fremhever også at de har erfart at de andre barna i barnehagen har plukket opp holdninger formidlet av de voksne i forhold til barna som inngår i studien. Helene forteller at de andre barna plukket opp at Daniel ofte ble irettesatt av de voksne. Om et barns navn ofte opptrer etterfulgt av en negativ kommentar fra omgivelsene kan det få følger for selvoppfatningen (E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2005; Hundeide, 2003). Det kan tenkes at det kan få følger for barnets generelle selvoppfatning, men også hvordan andre i omgivelsene opplever dem. I sitatet under forteller Helene hvordan hun merker at de andre barna i barnehagen plukket opp hvordan Daniel ble omtalt og brukte det til sin fordel:

Helene: De andre barna har noen ganger brukt han som scapegoat...men det gjorde han ikke! For han var der! Så de plukker opp på det at han har vært årsaken til litt tull og tøys og utløst brannalarmen og slike ting liksom, og brukt han sånn. Det må man være varsom med. Det var jo en periode de ofte hørte navnet han, sant, Daniel! (min anonymisering). Og den er jo litt sånn vanskelig. Hvordan gjøre det?

Her forteller Helene at Daniel i en periode fikk mange negative tilbakemeldinger. Dette fikk ringvirkninger i den forstand at de andre barna begynte å bruke han som unnskyldning for ting han ikke nødvendigvis hadde gjort. Hun beskriver hendelser der andre barn påsto at Daniel var skyldig, selv om han befant seg på andre steder. Jeg forstår det som dette er situasjoner Helene er oppmerksom på og forsøker å hindre. På den andre siden forstår jeg det som om hun opplever slike situasjoner som vanskelige å håndtere. Jeg forstår det som om Erik også formidler samme holdning når han sier "det jeg var redd for i starten var at de skulle bli veldig redd for ham, det er jo lett å se at noen får en slemmerolle".

Dersom barnet befinner seg i et miljø som stadig kommuniserer et negativt budskap til vedkommende kan det i følge Rosenberg (1977) være et dissonant miljø. Om barnet i barnehagen opplever at han eller hun blir vurdert negativt, kan det være med på å forme

barnets selvoppfatning. De voksne informantene viser innsikt i at de, og det øvrige barnehagemiljøet, kan spille en slik rolle i barnets opplevelse av sin fungering. Ved at de viser en forståelse for dette, ytrer de samtidig et ønske om å unngå at barnehagen blir et dissonant miljø for guttene i studien.

Det Helene og Erik formidler her kan sees som en forståelse for at de er med på å formidle holdninger og meninger til barna i barnehagen. Disse sitatene viser at de er klar over at måten de håndterer vanskelige situasjoner på, og måten de omtaler barn på videreformidles til andre. Vygotsky (2001b) la stor vekt på at kulturen og samfunnet gjennom språket er med på å forme menneskers holdninger og meninger. Dette beskriver Hundeide (2003) også når han sier at en kartlegging av sosiale virkeligheten er viktig for å forstå barnets reaksjoner. De andre barnas reaksjoner på de aktuelle guttene kan være indirekte lært av de voksne. Som de voksne informantene påpeker i gjengitte og andre sitat, så har det til tider vært mye negativt fokus rundt guttene fra de voksnes side. De andre barna har til stadighet hørt de voksne rope på og irettesette guttene. Bae (1995) sier at voksnes reaksjoner på barns handlinger og væremåte er med på å skape barnets oppfatning av seg selv. Som vist her er det også tenkelig at voksne ikke bare er med på å skape barnets eget bilde, men også barns oppfatning av andre barn. I denne sammenhengen må det heller ikke glemmes at stadig negativ omtale og holdninger også påvirker guttene direkte som beskrevet i forrige avsnitt, der guttene beskriver sin egen atferd.

De voksnes perspektiv kan, som vist i det foregående, påvirke barns opplevelse av sin egen fungering i barnehagen. Neste avsnitt omhandler det andre hovedtema som fremgikk av datamateriale, nemlig *mestring i et inkluderende miljø*.

6.2 Mestring i et inkluderende miljø

I tillegg til å fortelle om situasjoner og tanker i forhold til krav og forventninger, belyser også alle informantene temaet mestring på ulikt vis. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver sier at "barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd " (Kunnskapsdepartementet, 2011b s.23). Den sier videre at barna skal oppleve glede gjennom mestring og fellesskap. Mestringserfaringer kan, som vist i teorien, knyttes opp mot selvoppfatning, og er et viktig tema for barnas opplevelse av sin fungering i barnehagen.

De voksne informantene fremhever også inkludering i barnehagen. Inkludering skal være et viktig prinsipp i barnehagen. Det presiseres i barnehageloven (2005) at barnehagen skal ivareta alle barns behov for omsorg og lek, danning og læring. Barnehagen skal være et sted for alle barn, uansett funksjonsnivå.

For å strukturere presentasjonen og drøftingen av temaet *mestring i et inkluderende miljø* er det følgende delt inn i mindre avsnitt: *å mestre situasjoner* og *inkludering*. Først belyses det informantene beskrev om å mestre situasjoner i barnehagen.

6.2.1 Å mestre situasjoner

Samtlige av informantene forteller om mestringssituasjoner i barnehagen. Først vil jeg presentere data der guttene forteller om lystbetonte aktiviteter. Dette er aktiviteter som på bakgrunn av at de tydeligvis oppleves som positive kan tolkes som situasjoner som guttene mestrer. Frilek ute og inne er to aktiviteter som går igjen i de to intervjuene. I det følgende sitatet beskriver Daniel lek ute:

I: Hva liker du best med å være ute?

D: Ingenting, bare være ute.

I: Du liker bare å være ute.

D: Byggelek!

I: Åh, liker du å bygge?

D: Men vi går ikke i bryllup!

I: Nei? (ler)

D: Vi leker bare. Det er bare de voksne som kan gifte seg. De sitter og kjeder seg.

I: Sitter de voksne og kjeder seg?

D: Ja. Men jeg springer etter Gunnar! (pedagog i barnehagen). For han løper!

I: Hva gjør Gunnar da?

D: Han løper fra meg!

I: (ler) Er Gunnar raskere enn deg?

D: Ja, han er større og voksen!

Daniel forteller først at han liker å leke byggelek når han er ute. Deretter forteller han om når han løper etter Gunnar og at han løper fra Daniel. Gunnar klarer å løpe fra Daniel fordi han er større og voksen, forklarer Daniel. Dette forklarer Daniel mens han smiler. På bakgrunn av det Daniel forteller, forstår jeg dette som at det er en lystbetont aktivitet der han opplever mestring. Det kan tenkes at Daniel opplever det som fint at Gunnar deltar i leken. Jeg forstår

det som om han opplever det som gøy å løpe etter Gunnar. At de voksne deltar i lek på barns premisser og støtter opp om barnas initiativ i lek fremheves som viktig i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Dette kan også sees i sammenheng med den etiske dimensjonen av inkludering som omhandler subjektets mulighet for blant annet mestring og tilhørighet (Rose 1998, 1999 i Arnesen, 2012).

Rasmus forteller også om lek ute:

R: Du, vi kan leke hva vi vil ute. Jeg leker alene noen ganger, og sammen med de andre barna noen ganger. Ute kan vi gjøre hva vi vil.

I: Har dere noen regler dere må følge når dere er ute?

R: Nei, ikke ute. Vi kan gå overalt! Egentlig når vi skal hjem, da er det lov å klatre over gjerdet. Men noen barn gjør ikke det! Ikke de småe!

Rasmus forteller at han veksler mellom å leke alene og sammen med andre. Han fremhever at ute kan de gjøre hva de vil, og at de etter dagens slutt til og med kan klatre over gjerdet.

Indirekte opplyser han også om at de i barnehagen må de holde seg innenfor gjerdet. Men bortsett fra dette forteller han ikke om noen regler som gjelder ute.

På den ene siden kan det tenkes at Rasmus og Daniel opplever at det er færre krav og forventninger i utelek enn i de andre rutinesituasjonene som var tema i intervjuene. På den annen side kan det tenkes at ute er det færre krav de opplever ikke mestres. Ute kan de velge fritt hva de skal være med på, og velge å avstå fra å delta i aktiviteter. Rasmus forteller at noen ganger velger han å leke sammen med andre og noen ganger velger han å leke alene. Han poengterer at ute har de valgfrihet til å gjøre hva de vil. En kan tolke det slik at han opplever å mestre selvstendig lek, lek med andre og holde seg innenfor barnehagens område. Han fremhever spesielt at først etter barnehagetid er det lov å klatre over gjerdet. Rasmus forteller at ute kan de velge hva de skal leke. Det må likevel skje innenfor barnehagens rammer. I dette sitatet nevner han at de må holde seg innenfor gjerdet. I sitatet under nevnes det også at det er begrensninger på hvilke leker de kan bruke.

Rasmus' opplevelse av at barna kan leke "hva vi vil" ute, kan henge sammen med de voksnes ordbruk, jamfør teori om språklig diskurs (Foucault, 1993 i Hundeide, 2003). Det kan tenkes at de voksne i barnehagen bruker ord som "velge selv" og "fritt" om lek ute og på denne måten er med på å forme barnas opplevelse av og holdning til aktivitetene. Det er sannsynlig at samlingsstunden for eksempel, er en aktivitet som barna selv ikke kan velge om de vil delta

i. Dette aspektet er med på å skape rammene for situasjonen og sannsynligvis også barnas opplevelser av dem.

Ifølge E.M. Skaalvik og S. Skaalvik (2005) er mestringserfaringer viktig for barns motivasjon, men også for barns selvoppfatning som nevnt tidligere. Rasmus forteller om å leke ute:

R: Leke! Vi kan ikke leke med lastebil da, for det er snø ute. Det kan man bare ikke. Det er for skummelt.

I: Å leke med lastebil?

R: Særlig når det er vinteren

I: Liker du å leke med lastebil om sommeren?

R: Ja, men det kan man ikke gjøre når det er snø.

I: Men hva liker du å gjøre når det er snø?

R: Da liker jeg å hoppe i blader!

I: Er det mye blader nå?

R: Nei, når det er høst!

I: Ja! Gøy, med masse fargerike blader!

R: Ja, så kan man plukke masse blader!

I: Ja, lage svær haug!

R: Kom, skal jeg vise deg noe (vi går inn på et nytt rom) Se her! Sånne kan vi lage! (peker på bilder med pålimte blader)

I: Oi, de var flotte!

Her forteller Rasmus at de ikke kan leke med lastebil på vinteren på grunn av snø. Måten han forteller at "det kan man bare ikke. Det er skummelt", reiser igjen spørsmålet om dette er noe han er blitt fortalt mange ganger, jamfør tidligere drøfting om begreper og holdninger gitt av miljøet. En måte å gjøre mening ut av det han sier, er at han uttrykker et ønske om å leke med lastebil, selv på vinteren. Når han så forteller videre om å hoppe i blader, samle dem for så å lage bilder, kan det forstås som det er en aktivitet han opplever å mestre.

Når Rasmus blir spurt om hva han liker best med samlingen svarer han: "jeg liker best å leke etterpå!". I intervjuet med Daniel sier han at "det er alltid gøy ute!". Dette kan tolkes i den retning av at de liker situasjoner og aktiviteter som ikke er styrt av voksne. Det kan også tenkes at frilek og lek ute er lystbetont, fordi dette ikke stiller krav om for eksempel å sitte i ro og høre på voksne, som er situasjoner de nevner med forventinger de ikke klarer eller vil møte. De forventningene som stilles under samlingsstunden og spising er på den annen side forventninger som barna vil møte i økende grad senere i livet. I skolen, som Daniel nevner, er det store forventninger og krav om at elevene skal klare å sitte i ro ved pulten lenge om

gangen. De krav og forventninger barna møter i barnehagen kan på denne måten sees på som en forberedelse til skolegangen. Dersom barnas fungering er utfordrende eller svak i disse kravsituasjonene i barnehagen, kan det tenkes at dette også kan videreføres til skolen. På skolen vil barna møte flere formelle krav enn i barnehagen og det kan tenkes at vanskene med å sitte i ro kan bli møtt med sanksjoner også der. Barnas fungering på skolen vil påvirke deres læringsutbytte. Men selv om barn ikke mestrer en del situasjoner i barnehagen, vil de ikke automatisk ikke mestre lignende situasjoner i skolen. Kravene på skolen kommer også sammen med flere strukturelle rammer, som for noen barn hjelper dem til å fungere bedre, sammenlignet med friere aktiviteter i barnehagen. Likevel er det en del barn med sosiale og emosjonelle vansker som overfører den negative atferden og de uhensiktsmessige strategiene de brukte i barnehagen over i skolen. Læringsutbytte til barna vil i stor grad avhenge av deres fungering i denne konteksten, på samme måte som i barnehagen. Å sitte i ro er bare en liten del av barnas fungering. Relasjon til læreren og resten av klassen er andre aspekter som spiller inn. Læring skjer i et samspill med miljøet ifølge Vygotsky (2001b) og sosialkonstruktivismen.

Rasmus og Daniel viser i sine fortellinger i intervjuene at de er på vei til et mer dekontekstualisert språk (Tetzchner et al., 1993). De er i stand til å fortelle om for eksempel lek ute mens intervjuet foregår inne i barnehagen. Samtidig får de støtte i at samtalen dreier seg om rutinesituasjoner der de kan støtte seg på skript (Hudson & Nelson, 1986). Under intervjusituasjonen opplever jeg likevel at de begge to støtter seg til konkreter for å vise hva de prater om. Særlig Daniel støtter seg på bilder når han forteller om samlingsstunden. Rasmus viser også frem bilder laget av høstløv når han forteller om lek ute. Dette støtter forskningen som viser at barnets utvikling fra et kontekstavhengig til et dekontekstualisert språk, skjer gradvis (Tetzchner et al., 1993). På en annen side kan dette også forstås som et ønske fra deres side å vise frem leker og kunst de selv er interessert i eller stolte av. En tredje måte å forstå bruken av konkreter kan være at de på denne måten viser at de er i stand til å sette seg inn i mitt ståsted som utenforstående. Gjennom å vise meg kunsten og samlingsmaterialet viser de at de vet, at jeg ikke vet.

For å gå tilbake til mestringsaspektet, så forteller også de voksne informantene om situasjoner guttene mestrer. Intervjumaterialet belyser også hvordan de voksne arbeider for å hjelpe guttene til mestringsopplevelser.

Helene forteller at Daniel er flink til å pusle puslespill.

Helene: utrolig god til å pusle puslespill da! Veldig flink til å se helheter og se, gløgg unge! Har veldig mange spørsmål, mye tanker og undringer.

Hun forteller også om at de voksne ønsker at barna skal få mestringserfaringer og sier

Helene: Han har fulgt det samme opplegget som de andre. Men har blitt fulgt opp litt ekstra da. Til å bli avgrenset og til å gjennomføre aktiviteter. Han kunne, altså at han startet en aktivitet også blir han, ikke sant? At han ikke avsluttet, det ble mange uavsluttede leker og handlinger og slike ting, så det å få han tilbake og si at dette her gjør vi ferdig. Slik at han opplever mestringen og følelser... altså Daniel er en slik som stikker av. Tidligere var det i alle fall det og bare la det ligge. Flukt. Og det kan også være ubehagelige situasjoner, altså hvor det kan ha skjedd noe. Da løper han og gemmer seg.

Informanten sier her at Daniel har fulgt det samme opplegget som de andre barna. Han har imidlertid fått ekstra voksenoppfølging og hjelp til å gjennomføre aktiviteter. I situasjoner som Daniel ikke har mestret har Helene opplevd at han har flyktet og unngått situasjonene. De voksnes rolle har vært å få han tilbake til aktiviteten for å hjelpe han til å avslutte for slik at gi han mulighet til mestring. Her bruker informanten selv ordet mestring og viser at hun opplever det som viktig å hjelpe gutten til å oppleve og erfare mestring. Dette kan som tidligere vist påvirke både motivasjonen og selvoppfatningen til barnet. For å hjelpe barn til å oppleve mestring er det viktig å tilrettelegge for at læringen skjer i sonen for nærmeste utvikling, jamfør Vygotsky (2001b).

Å oppleve mestring vil påvirke barns opplevelse av sin fungering i barnehagen. Hvordan ansatte i barnehagen tilrettelegger aktiviteter og forventninger vil være viktig for å støtte barna i å oppnå mestring.

6.2.2 Inkludering

Begge de voksne informantene kommer inn på temaet inkludering. De beskriver barnehagen som et sted der alle barn skal få være som de er. Helene belyser det på denne måten:

Helene: At det er, sånn er det, liksom. Noen trenger litt ekstra, noen trenger ikke det. Det er greit, det er helt normalt. Sånn også sånn. Han trenger mer enn andre. Jeg synes det er viktig for en måte å akseptere hverandre på, hverandres særegenheter. Så lenge ingen får vondt av det, så må vi akseptere det, hverandres annerledeshet. Det er jo en av våre policier, man bidrar med det man har og man er forskjellige.

Hun fremhever her spesielt at det er viktig å akseptere hverandres særegenheter og godta at noen trenger mer hjelp og tilrettelegging enn andre. Dette er et eksempel på det Solli og Andresen (2012) skriver om at inkludering ikke trenger å være uttrykt eksplisitt for å gjøre seg gjeldende. Det kan vise seg gjennom holdninger til personalet. Her gir Helene uttrykk for at barnehagen skal være et sted for alle barn og at alle må akseptere og godta at noen trenger mer hjelp. Erik poengterer at alle er ulike og at det må være greit. Han sier:

Erik: Man er ikke like, det gjelder ikke bare de store tingene, men noen synes det er vanskelig, noen synes ikke det er vanskelig. Noen liker det, noen liker det ikke. Det er jo bare å være "fair" rett og slett.

Begge informantene viser gjennom sitatene at ingen mennesker er like og at dette må godtas. Inkludering kan komme til uttrykk gjennom samhandling med mennesker (Arnesen, 2012). Dersom personalet i barnehagen formidler en aksepterende holdning til barns individualitet og forskjellighet i samhandling med dem vil inkludering kunne vise seg i barnehagens praksis. Dette kan sees i sammenheng med den anerkjennende relasjonen eller kommunikasjonen som blant annet Bae (1995) og Schibbye (1996) fremhever som viktig i arbeid med mennesker. Rammeplanen for barnehagen påpeker at en anerkjennende holdning hos personalet vil være læringsfremmende for barna (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Det kan tenkes at denne anerkjennende holdningen noen ganger kan være vanskelig å vise i praksis. I stressede situasjoner der barn kanskje bryter med det som er forventet, kan det være en utfordring å formidle denne anerkjennende holdningen. Situasjoner kan også være påvirket av ytre forhold som for eksempel lav bemanning, mye støy og høy aktivitet blant barna, og det kan oppleves som vanskelig for den voksne å formidle en anerkjennende holdning. Bae (1996) poengterer dette og sier at en anerkjennende holdning bør være et ideal, men at det på sees på som en prosess. Denne prosessen vil forandres over tid og påvirkes av situasjoner og relasjonelle faktorer (Rose, 1998, 1999 i Arnesen, 2012).

Et gjennomgående trekk i datamaterialet viser at de voksne informantene er opptatt av å formidle en aksepterende holdning for ulikhet til alle barna i barnehagen. Hun forteller følgende om å prate med andre barn om spesielle behov:

Helene: Vi har jo sagt det, altså at det ikke er så lett for han å sitte i ro, og derfor får han lov til å løpe fra og hoppe og sprette litt, og ungene godtar det jo veldig fort da. Ja, sånn er det, og det ser de jo og. Det er jo ikke slik at det er usynlig for det. Så jeg tenker, det å ikke sette ord på det, blir jo rart. Da er det som om jeg skulle gå på krykker, og ikke ville snakke om hvorfor jeg gikk på krykker. Jeg tenker at det er å

normalisere at vi er, altså det å snakke om at vi er forskjellige, er viktig. Det er liksom helt greit at du er sånn. Og liksom å behandle alle likt er liksom verdens største urettferdighet. Så det å si at vi er forskjellige og vi trenger forskjellige ting og vi trenger alle hjelp på forskjellige måter. Det vil si å normalisere det.

Hun uttrykker at hun ser det på som en viktig oppgave å lære barn at mennesker er forskjellige. Hun forklarer at grunnen til at Daniel noen ganger behandles litt annerledes, er at det for han er vanskelig å sitte stille, sammenlignet med de andre barna. Dette kan forstås som at hun formidler en aksept ovenfor hans atferd som hun ønsker at de andre barna også skal lære. Dette kan sees i sammenheng med redegjørelsen av normalitet og avvik som presentert i innledningen. Morken (2006) spør om ikke mangfold og ulikhet er det som er normalt. For Helene gir det mening å behandle barn ulikt. Hun sier at å behandle alle likt vil være verdens største urettferdighet. Hun poengterer at det er normalt at ulike mennesker må behandles ulikt. Informanten kommer også inn på distinksjonen mellom usynlige og synlige vansker. Hun påpeker at selv om vanskene i seg selv kanskje er usynlige, så blir de likevel synlige for omgivelsene. Dette forstås som at hun refererer til at vanskene viser seg i atferd.

Erik forteller imidlertid hva han ville tenkt dersom vanskene hadde vært enda mer usynlig.

Erik: jeg vet ikke hvordan det er når det er litt vanskelig for dem og oppfatte hva som faktisk er forskjellen da, hvis man for eksempel hadde hatt et barn som hadde en sykdom som gjorde at det ble fortere sliten. Der har jeg ikke noe erfaring. Men det tror jeg kunne vært litt vanskelig for dem siden man er lik som alle andre de andre, men måtte ha pause og slike ting, kanskje måtte gå inn litt før...

Han undrer seg over hvordan de skulle forklart de andre barna situasjonen dersom et barn hadde en vanske som for eksempel gjorde at barnet ble fortere sliten og måtte gå inn tidligere. Jeg forstår det han sier som at de andre barna oppfatter at Rasmus har andre behov enn dem. Han er imidlertid usikker på hva de voksne skulle sagt dersom vanskene hadde vært mer usynlige og ikke så uttalte. Samtidig sier Erik at "vi har ikke sett noe behov for å ta den vinklingen som at det er Rasmus det er noe spesielt med". Han sier videre:

Erik: Alle andre hadde kjent hverandre lenge, mange siden før de kunne gå, også kommer han plutselig inn og er veldig mye yngre enn de andre. Da ble det mye: Rasmus! Og da snakket vi om det, hva det var. Om det var bare situasjonen som var vanskelig for han eller om det var... Da snakket vi litt om at Rasmus er ny og han trenger at man er tydelig og at man sier fra, funker ikke det, snakk med voksen.

Erik forteller at de reflekterte over hva som gjorde at Rasmus hadde en vanskelig tid i starten av barnehagen. De pratet om det var den nye situasjonen som gjorde at vanskene viste seg, eller om det var mer som lå bak. Til de andre barna fortalte de at Rasmus trengte at de var tydelige med han fordi han var ny. For Erik gir det mening å fokusere på at det var den nye situasjonen som gjorde det vanskelig for Rasmus. Dette kan sees i sammenheng med det Erik tidligere fortalte om nye forventninger og krav i barnehagen som kanskje var annerledes enn det Rasmus var kjent med fra tidligere.

Helene forteller det likevel kan være vanskelig for de andre barna å skjønne hvorfor Daniel får lov til noe, mens de selv ikke får lov:

I: har de andre barna reagert på noen måte på at Daniel har fått lov til å gjøre andre ting?

Helene: Ja, de gjør jo det. Det har de gjort. Og det kan jo være at, hvis han får lov, hvorfor får ikke jeg? Så det er jo, men så lenge man forklarer grunnen, så har det vært greit.

Hun forteller at de andre barna noen ganger reagerer på at Daniel får lov til å gjøre ting som de selv ikke har lov til. Men hun sier også at dersom barna blir forklart grunnen, så aksepterer de det. Et trekk ved intervjuene er at de voksne bruker enkle begreper og uttrykk for å beskrive barnas vansker ovenfor de andre barna. De sier selv at de ikke omtaler vanskene spesifikt, men at de noen ganger må forklare situasjoner for de andre barna med at "det er vanskelig for han å sitte stille", eller "han har lov å løpe litt til og fra".

For Erik og Helene gir det mening å omtale guttene på en minst mulig stigmatiserende måte ovenfor de andre barna. Dette kan henge sammen med et ønske om å skape en kultur der alle barna kan være seg selv. Helene og Erik omtaler aldri barna som for eksempel vanskelige eller umulige, som kan oppfattes som stigmatiserende, jamfør Befring og Duesund (2012). Forfatterne påpeker at mye av terminologien og omtalen av barn med sosiale og emosjonelle vansker kan være preget av negative personkarakteristika. Dette betyr derimot ikke at vanskene bør ignoreres eller oversees, verken i forhold til barnet det gjelder eller andre barn. Barnets atferd vil være synlig for omgivelsene selv om de ikke prates om, og det kan være bra for barnet selv og andre barn, at vanskene forklares av en voksen, jamfør Renlund (2010).

Når de voksne informantene blir spurt om de tror barna i studien har en oppfatning eller opplevelse av at de skiller seg ut fra de andre barna, svarer Erik:

Erik: Det er noe jeg har tenkt mye på. I starten i hvert fall, da fikk jeg inntrykk av at han syntes dette var vanskelig. Han hadde problemer med å komme inn i leken, og ikke på en god måte. Han var jo veldig vilter og i en sånn situasjon når man er helt ny og ukjent. Og da tror jeg han følte seg veldig utenfor, men ja, det blir jo en kombinasjon av det å være ny, og det at han ikke taklet å være ny så veldig bra. Men jeg har ikke noen holdepunkter for å si at han føler seg veldig annerledes egentlig. Ikke noe som på en måte, for det er jo ikke noe absolutt opplagt han ikke får til, som vi vil at de andre barna skal få til eller gjøre.

Erik opplever at Rasmus noen ganger har hatt det vanskelig, følt seg utenfor og at dette er noe Erik har tenkt mye på. Begge de to informantene forteller i intervjuene at de opplevde at barna hadde det vanskelig tidligere. Spesielt blir overgangen for Rasmus til ny barnehage beskrevet som en vanskelig tid. Erik påpeker her at han ikke tror Rasmus føler seg noe annerledes enn de andre barna i dag. En av grunnene til dette er at det ikke er noe spesielt Rasmus ikke mestrer som de andre barna forventes å kunne eller gjøre.

Erik forteller videre om at han var redd gutten skulle gi opp forsøket på samspill med andre:

Erik: Vi var jo redd i starten, for han er jo en gutt som faller og slår seg, også er det opp igjen og prøve på nytt, ikke sant. Jeg var jo redd for det i starten, at han skulle bli brent. At han fikk nei så mange ganger og at ja at han ikke hadde noen naturlig måte. Men han fortsatte og tok kontakt, også fikk han jo ofte respons også selv om det er sånn at han gauler fra andre siden av rommet "se på den her! " og litt problem med å se at andre er opptatt med annet.

Her sier Erik at han var redd for at de negative tilbakemeldingene og responsen Rasmus fikk fra de andre barna i barnehagen ville gjøre at barnet ville gi opp. Jeg forstår det Erik sier her som om han er redd for at gjentakende mislykkede forsøk på samspill og kontakt med andre barn ville føre til at Rasmus ville gi opp. Denne tankegangen er i tråd med Bandura sitt fokus på mestringserfaringer som bakgrunn for motivasjon (E.M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2005). Erik forteller derimot at Rasmus ikke gav opp, og selv om ikke alle kontaktforsøk er like vellykkede, er han i samspill med de andre barna. Om dette sees i lys av attribusjonsteori, kan det være at Rasmus ikke har tillagt mislykkede forsøk seg selv, men ytre forhold (Nordahl et al. 2005). Det kan også handle om at de mislykkede kontaktforsøkene ikke har påvirket Rasmus' generelle selvoppfatning i negativ forstand.

I datamaterialet fremheves det at de voksne informantene formidler et ønske om å forstå barna. Erik forteller her om når han ikke forstår helt hva Rasmus vil:

Erik: Hvis han herjer og bråker, ser jeg på en måte at det er ett eller annet han vil, eller frustrasjon for at han ikke får komme inn i leken, akkurat sånn og sånn, uten at jeg helt klarer å se hva han vil.

Det er ikke alltid Erik opplever at han forstår hva Rasmus vil. Han kan tydelig se at Rasmus er frustrert og trenger hjelp, men finner det noen ganger vanskelig å hjelpe. Han formidler et ønske om å forstå barnets opplevelsverden slik som Bae (1995) og Hundeide (2003) fremhever som viktig i relasjon til barn. Å arbeide i barnehage innebærer å kommunisere med barn hele dagen. Likevel trenger ikke dette å bety at det foregår dyptgående samtaler mellom barn og voksne (Arnér & Tellgren, 2006). Kinge (2006) og Renlund (2010) hevder at for å forstå barnet, og best mulig å kunne hjelpe det, er nettopp kjennskap til barnets tanker og følelser avgjørende. Den beste måten å få en slik kjennskap til barnet på er, mener de, gjennom samtale med barnet. Dette kan igjen sees i sammenheng med å få frem barnets perspektiv som redegjort for i teoridelen.

De ansatte formidler en inkluderende holdning ovenfor barns ulikhet. De poengterer at barnehagen skal være et inkluderende sted. Hvordan barna i praksis erfarer dette, vil være med å forme deres opplevelse av sin fungering i barnehagen. I det foregående avsnittet har jeg presentert og drøftet data som omhandler mestring av situasjoner og inkludering.

For å oppsummere temaene som ble valgt med bakgrunn i datamaterialet og teori vil hovedpunktene kort gjentas. Det som ble fremhevet av informantene om *krav og forventninger* var at barna kjente til reglene i ulike situasjoner. Guttene formidlet imidlertid at de ikke alltid klarte innfri dem. Særlig å sitte stille under samling og spising ble fremhevet som vanskelig. De voksne informantene pekte på at barna kanskje ikke var klar over regler og krav, og at de voksne måtte være flinkere til å gjøre dem eksplisitte. Barna brukte en del ord og begreper om egen atferd som kan tyde på at de har fått fra omgivelsene. Det kan tyde på at holdninger, ord og begreper fra omgivelsene kan prege barnas opplevelse av egen fungering. Et gjennomgående trekk fra datamaterialet er at de voksne er klar over deres og omgivelsenes påvirkning på barna. Om temaet *mestring i et inkluderende miljø* fremhever barna frilek inne og ute som aktiviteter de mestrer. Det kan forstås i den retning at de trives i situasjoner der de, innenfor visse rammer, kan velge aktiviteter de selv mestrer. De voksne i barnehagen er opptatt av at barnehagen skal være en inkluderende arena for barna. Det er viktig for dem å formidle en inkluderende holdning til barna, selv om det enkelte ganger kan være utfordrende i praksis.

7 Avslutning

Dette har vært en studie om barn i barnehagen. Formålet var å undersøke hvordan barn med spesielle behov opplever å gå i barnehage, nærmere bestemt hvordan de opplever sin fungering i barnehagen. Fenomenologien har vært brukt som vitenskapsteoretisk tilnærming og forståelsesmåte, mens sosialkonstruktivismen har vært utgangspunkt for å beskrive og forstå barns utvikling og livsverden. For å belyse problemstillingen har studien hatt to perspektiver: et barns perspektiv og et voksent barneperspektiv. To barn, som er henvist til pedagogisk psykologisk tjeneste for sosiale og emosjonelle vansker, samt to ansatte i barnehagen som arbeider med disse barna, har blitt intervjuet i studien.

Datamaterialet belyser at barna ikke eksplisitt gir uttrykk for at de opplever seg som noe annerledes enn de andre barna i barnehagen. Likevel gir de uttrykk for det implisitt ved å fortelle at de ikke mestrer situasjoner som andre barn. Begge barna uttrykker at de ikke mestrer å sitte rolig under samlingsstund og spising. Dette er rutinesituasjoner de opplever hver dag. Det er til gjengjeld ikke sikkert at det vil påvirke barnas generelle selvoppfatning. På det nåværende tidspunkt er det ikke sikkert det er generalisert som en opplevelse som gjelder alle situasjoner, heller ikke alle situasjoner der de må sitte stille. Her kan det stilles spørsmål ved hvor mange ganger et barn trenger å oppleve ikke-mestring før det blir en forventning om nederlag i situasjoner.

Utelek og frilek inne er situasjoner og aktiviteter som blir trukket frem av barna som lystbetonte. Disse situasjonene forstås som aktiviteter de mestrer.

Det er flere aspekter som ser ut til å påvirke barnas opplevelse av sin fungering i barnehagen. Krav og forventninger i barnehagen blir fremhevet. Krav og regler må ikke bare kjennes til, men også forstås og kunne gjennomføres. Omgivelsene spiller en rolle i å gjøre krav, regler og forventninger tydelige og forståelige for at barna skal kunne følge dem. Datamaterialet tyder også på at å følge krav og regler, ikke bare krever kjennskap og kunnskap om dem, men også støtte og veiledning for å oppnå dem. På denne måten kan de voksne i barnehagen være med å legge til rette for at forventninger kan innfris.

Det fremkommer av datamaterialet at måten omgivelsene henvender seg til, og omtaler barna på, påvirker hvordan barna omtaler sin egen fungering og atferd. Omgivelsene kan være med på å forme barnas egen opplevelse av sin egen fungering ved å sette ord på, og måten de

reagerer på, deres atferd. Det fremheves også at andre barn i barnehagen kan bli påvirket av hvordan barna med spesielle behov blir omtalt av voksne i barnehagen. De voksne er bevisst sin posisjon og definisjonsmakt, men finner det noen ganger vanskelig å følge idealene i den praktiske hverdagen. For de voksne er det meningsfullt å formidle en inkluderende holdning til barna i barnehagen. De ønsker at barnehagen skal være et sted der barn lærer å godta ulikhet.

Type vanske, omfanget av den og hvordan miljøet tilrettelegges kan tenkes å spille inn på hvor stor plass og hvor synlig vanskene vil bli, både for barnet selv og for omgivelsene. Derfor er en relativ og relasjonell forståelse viktig i forhold til barns fungering. Om vanskene sees på som et misforhold mellom krav og forutsetninger, gjør det også mulig å endre negativ fungering. De voksnes perspektiv og handlinger kan påvirke barns opplevelse av sin egen fungering i barnehagen. Den kunnskapen som kan trekkes fra dette prosjektet er at hvordan omgivelsene tilrettelegges og at måten barna veiledes og støttes i aktiviteter er med på å forme barnas opplevelse av sin egen fungering i barnehagen.

Å involvere førskolebarn i dette prosjektet har vært en god opplevelse. Barna har delt sine opplevelser og fortalt om situasjoner i barnehagen. Det setter imidlertid store krav til intervjueren for å holde tråden og forstå hva barnet forteller. Å være godt forberedt, vise engasjement for det barnet sier og følge opp tema som opptar barnet viser seg som viktig.

Litteraturliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: a practical handbook*. Los Angeles: SAGE.
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflection. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Haavind, H (Red). *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s.287-320). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Arnér, E. & Tellgren, B. (2006). *Barns syn på vuxna: att komma nära barns perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnesen, A-L (2011). Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser-en innledning. I Arnesen, A-L (Red.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s.13-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I Skram, D. (Red.) *Det beste fra barnehage og skole- en ny småbarnspedagogikk*. (s. 129-148). Oslo: Tano.
- Beazley, H., Bessell, S., Ennew, J., & Waterson, R. (2009). The right to be properly researched: Research with children in a messy, real world. I *Children's Geographies*, 7(4), 365-378.
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager m.v. av 17.juni nr. 64*.
- Befring, E & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning- til elevens beste?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Davis, H. (1995). *Rådgivning til foreldre foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Oslo: Ad Notam
- Ennew, J., & Plateau, D. P. (2004). How to research the physical and emotional punishment of children. *Resource Handbook*. Bangkok: Save the Children.
- Evenshaug, O, & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- FNs Barnekonvensjonen (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter. Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Hentet 18. mai fra regjeringen.no http://www.regjeringen.no/en/dep/bld/dok/veiledninger_brosjyrer/2004/fns-barnekonvensjon.html?id=88078
- Frønes, I., & Backe-Hansen, E. (2012). *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research : an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gamst, K.T., & Langballe, Å. (2004). *Barn som vitner. En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør: utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Gullestad, M. (1991). Hva legger jeg i begrepet barneperspektiv? *Barn* 9 (1), 63-65.
- Hagtvedt, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Holmsen, M. (2011). *Samtalebilder og tegninger: en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hudson, J. A. og Nelson, K. (1986). Repeated encounters of a similar kind: Effects of familiarity on children's autobiographical memory. *Cognitive Development* 1, 253-271.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden : sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler: det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Korsvold, T. (2011). Barndom-barnehage-inkludering. I Korsvold, T. (Red.) *Barndom, barnehage, inkludering*. (s. 9-31) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalitet i barnehagen*. St.meld nr. 41 (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011a). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. St.meld. nr 18 (2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S., (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research" I *Harvard Educational Review*, 32 (3) 279-300.
- Morken, Ivar (2006). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer- en innføring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 5. mai 2013 fra Forskningsetiske Komiteer <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa m.v. av 17.juli 1998 nr 61*.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M (2006). Samtalen med de små barna om samlivsbrudd og barnefordeling-en reflekterende veiledning. I Gamst, K. T., Langballe, Å., Raundalen, M. & Øvreide, H. *Samtaler med små barn etter barneloven: artikkelsamling*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Renlund, C. (2010). *Doktoren kunne ikke reparere meg : en bok om sykdom og funksjonsnedsettelse og om hvordan vi kan hjelpe*. Bergen: Skaug forlag.
- Rosenberg, M. (1977). Contextual dissonance effects: Nature and causes. *Psychiatry*, 40, 205-217.
- Rosenberg, M (1979). *Conceiving the self*. New York: Morris Books Inc.Publishers.
- Schank, R.C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge structure*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schibbye, A-L Løvlie (1996). Annerkjennelse: en terapeutisk intervensjon? I *Tidsskrift for den norske psykologiforening* 33 1996 s. 530-537.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, J. A., Larkin, M., & Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis : theory, method and research*. Los Angeles: SAGE.

- Solli, K-A., & Andresen, R. (2012). Alle skal bli sett og hørt. Barnehagepersonalets syn på inkludering. I Arnesen, A-L (Red.) *Inkludering i barnehagefaglige praksiser*.(s.170-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's perspectives in theory and practise*. London: Springer.
- Sosial- og helsedepartementet (2001). *Fra bruker til borger*. NOU 2001: 22. Oslo: Statens Forvaltningstjeneste.
- Statistisk Sentralbyrå (2012). *Barnehager, 2011, endelige tall*. Hentet 16.april 2013 fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2012-06-15#content>
- Stern, D. N. (1991). *Barnets interpersonelle univers : et psykoanalytisk og utviklingspsykologisk perspektiv*. København: Reitzels forlag.
- Stern, D. N. (2007). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tangen, R. (2011). Barns stemme i spesialpedagogisk forskning. I *Spesialpedagogikk*, 76(8) 38-54.
- Tetzchner, S. von (2012). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tetzchner, S. von., Feilberg, J., Hagtvatn, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G., & Smith, L., (1993). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tiller, P. O. (1991). "Barneperspektivet": om å se og bli sett. *Barn* 9 (1), 72-77.
- Tiller, P.O. (2000). *Studier i barndom*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Vygotsky, L.S. (2001a). Internalisering av høyere psykologiske funksjoner. I Dale, E.L (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 143-149). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L.S. (2001b). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Webster-Stratton, C. (2000). *De utrolige årene. En foreldreveiledning*. Oslo: Gyldendal.
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *SPED 4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode. Blandingskompendium* (s.229-248). Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vedlegg 1 Intervjuguide barn

Intervjuguide barn

-spørre om navn, alder, hvilken avdeling de går på og lignende. Spørre om lov til å bruke lydopptaker. Om barnet ønsker, snakke inn i den og høre på det sammen før intervjuet starter.

- gjenta informasjon om prosjektet. Fortelle at det er frivillig og at de kan si ifra om intervjuet skal avsluttes. Presisere at jeg skal holde det hemmelig hvem jeg har snakket med. Fortell at jeg ønsker at de skal fortelle meg om ting de gjør hver dag i barnehagen og jeg vil stille de spørsmål.

Samling:

1. Fortell om samlingsstunden
2. fortell hvor dere har samling og hva dere gjør under samlingen
3. fortell hva de voksne vil at dere skal gjøre når dere har samling
4. fortell hva du pleier å gjøre under samlingen. Hva gjorde du i samlingen i dag?
5. fortell hva du liker best med samlingen
6. fortell om det er noe du ikke liker med samling, er det noe som er vanskelig med samlingen?
7. Vet du om noen regler som du må følge under samlingen?
8. Fortell hva de andre barna gjør under samlingen
Oppfølgingsspørsmål: gjør de det samme som deg? Har de samme regler?

Spisesituasjon:

9. Fortell om når dere spiser
10. Fortell hva du pleier å gjøre når dere spiser
Oppfølgingsspørsmål: hvor sitter du, hvem snakker du med?
11. Fortell om en gang spisingen var hyggelig?
12. Fortell om en gang spisingen ikke var hyggelig?
13. Oppfølgingsspørsmål til begge: hva skjedde da? Hva gjorde de voksne, hva gjorde de andre barna?
14. fortell, hvem er det som bestemmer når dere skal spise?
15. Fortell hva de voksne vil at dere skal gjøre under spisingen?
16. Fortell hva de andre barna gjør når dere spiser?
17. Har de andre samme regler som deg?

Lek ute:

18. fortell hva dere gjør når dere er ute
19. fortell hva du pleier å gjøre når dere er ute og leker
20. fortell om en gang du syntes det var gøy å leke ute
21. fortell om en gang du ikke syntes det var gøy å leke ute

Oppfølgingsspørsmål: hva skjedde da? Hva gjorde de voksne da? Hva gjorde de andre barna?

- 22. fortell hva de voksne vil at dere skal gjøre ute
- 23. fortell hvem det er som sier hva dere skal gjøre ute
- 24. Fortell hva de andre barna pleier å gjøre når de er ute?
- 25. Har de andre barna de samme reglene som deg?
- 26. Er det noe annet du ønsker å fortelle meg?

Vedlegg 2 Intervjuguide voksne

Intervjuguide voksne

-spørre om navn, bakgrunn, erfaring i barnehagen.

-gjenta informasjon om prosjektet. Poengtere at det er frivillig, anonymt og de kan trekke seg når de vil.

1. Hvordan ser en typisk hverdag ut i barnehagen for dette barnet spesielt?
2. Har barnets spesielle behov vært et tema ovenfor de andre barna?

Hvis ja:

3. Hvordan gjør dere det?
4. Er barnet selv tilstede når dere prater om det?
5. Deltar barnet på noen måte, eventuelt hvordan?
6. Fortell hvordan de andre barna reagerer på dette

Hvis nei:

7. Fortell hva du tenker om det å snakke om det spesielle behovet til barnet?
8. Hva skal til for at man kan prate om slike ting?
9. Fortell hvorfor du (eller barnehagen) har valgt å ikke snakke om temaet.
10. Ser det ut som om de andre barna legger merke til funksjonshemningen til X, hvis ja på hvilken måte?
11. Er det aktiviteter der X ikke kan være med på lik linje med de andre barna, hvis ja, hvilke og på hvilken måte?
12. Har barnet selv gitt uttrykk for at han eller hun skiller seg fra de andre barna? Hvis ja, på hvilken måte?
13. Forstår han/hun grunnen til at han/hun skiller seg ut?
14. Hva sier du/gjør du når barnet opplever at han/hun ikke strekker til?
15. Har du opplevd, og på hvilke måter, at barnet skulle ønske det kunne gjøre andre/flere ting?
16. Tar du selv initiativ til å snakke om annerledesheten med barnet? Hvordan gjør du i tilfelle det?
17. Fortell hvordan barnet selv tar kontakt med andre barn på
18. Tar andre barn kontakt med X? På hvilken måte?
19. Er det noe mer du ønsker å tilføye?

Vedlegg 3 Informasjonsskriv til foresatte og ansatte

Forespørsel om deltagelse i masterprosjekt

Jeg heter Vibeke Kleiven og studerer spesialpedagogikk ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Denne våren skal jeg skrive masteroppgave. Min veileder er Jeanne M. H. Henriksen og daglig ansvarlig er Peer Møller Sørensen. Temaet for prosjektet er barn som trenger ekstra oppfølging og hverdagen deres i barnehagen. Gjennom å prate med barna om deres hverdag i barnehagen ønsker jeg å se om de har en opplevelse av å være annerledes. Det er ikke sikkert barna har en opplevelse av å være annerledes, og dette vil også være et funn. Alle barn er ulike og har forskjellige behov og dette vil være med på gi dem ulike opplevelser av hverdagen og deres funksjon og mestring i barnehagen. I barnehagen møter barna forskjellige krav som skal forberede dem til blant annet skolen, for eksempel sitte under spisetunden og samhandle med andre, og det er barnets opplevelse av å møte disse kravene jeg ønsker å få ett innblikk i.

For å svare på problemstillingen har jeg valgt visse kriterier for best å belyse denne. Dette er at barna skal ha spesielle behov med vansker på et eller flere av følgende områder: kommunikasjon, sosialt samspill og/eller hverdagslige gjøremål (ADL ferdigheter). Barna må være meldt til Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) for en sakkyndig vurdering etter Opplæringsloven §5-7. Jeg ønsker ikke innsyn i de sakkyndige vurderingene.

I den forbindelse er jeg interessert i å komme i kontakt med og samtale med barn med spesielle behov og intervju ansatte (førskolelærer, spesialpedagog eller assistent) i barnehagen.

Formålet med samtalene med barna er å høre dem fortelle om deres egen hverdag i barnehagen. Hva de gjør og hvem de gjør ulike ting sammen med. Jeg vil ikke spørre direkte om deres spesielle behov og hvordan det påvirker dem. Jeg vil være høyst sensitiv for hvordan mine spørsmål påvirker barnet og avslutte intervjuet/samtalen dersom jeg ser at barnet virker utilpass. Samtalen vil foregå i barnehagen der barnet er kjent. Dersom dere som foresatte ønsker å se intervjuguiden på forhånd er det mulig. I intervjuene med de ansatte er jeg interessert i å høre deres erfaringer og tanker rundt prosjektets tema. Jeg er interessert i din opplevelse, det er dine tanker og erfaringer som er viktige for meg.

Prosjektet vil bli gjennomført som et semi-strukturert intervju (30-60 min), der jeg har spørsmål klar på forhånd, men kan forandre disse underveis. Dette gjelder både samtalene med barnet og intervjuene med pedagogene. For at jeg skal få med meg nøyaktig det barnet og personalet sier i samtalen/intervjuet vil jeg ta den opp digitalt. Opptaket vil bli behandlet etter personvernloven og slettes ved oppgavens sensur, forventet august 2013. Deltakelsen er basert på frivillighet og du/dere kan når som helst trekke tillatelsen uten å oppgi noen grunn. Intervjuene/samtalene vil bli behandlet konfidensielt, og informasjonen vil bli anonymisert.

Det er derfor ingen andre enn meg som vil vite hvem jeg har snakket med/intervjuet. I den ferdige oppgaven vil jeg bruke andre navn og steder enn de aktuelle. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD).

Etter endt prosjekt kan jeg sende dere oppgaven slik at dere kan lese gjennom den og bruke den i barnehagen, for eksempel på foreldremøter. Jeg håper du som ansatt i barnehagen vil være med og dere som foresatte vil gi barnet deres tillatelse til å delta i dette prosjektet. Dersom du/dere, på barnets vegne, er interessert i å delta så send svarslippen, ferdig utfylt, tilbake til meg i vedlagt konvolutt. Når jeg får svarslippen vil jeg kontakte både deg/dere og barnehagen. Dersom du/dere har noen spørsmål angående undersøkelsen ta gjerne kontakt på telefon eller email. Telefon: 98405283, email: vibekkle@student.uv.uio.no.

[Kontaktinformasjon veileder Jeanne M. H. Henriksen:](#)
jeanne.henriksen@ude.oslo.kommune.no telefon: 23465400

[Kontaktinformasjon daglig ansvarlig ved Universitetet i Oslo Peer Møller Sørensen:](#)
p.m.sorensen@isp.uio.no telefon: 22858144

Vennlig hilsen,

Vibeke Kleiven

Skogbakken 2A

1177 Oslo

Svarskjema ansatte

☐

Ja, jeg ønsker å delta i prosjektet

Navn

Navn på barnehage.....

Dato.....Underskrift.....

Svarskjema barn

☐

Ja, jeg gir min tillatelse til at mitt barn kan delta i prosjektet og at ansatte kan omtale mitt barn i intervjuet

Navn på barn.....

Navn på foresatt(e).....

.....

Navn på barnehage.....

Dato.....Underskrift.....

Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Havstad 18 fagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 987 321 884

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk
Universiteter i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 19.12.2012

Vår ref: 124271 / 1 / NSD

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32420	<i>Barns opplevelse av å være annerledes</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Peer Møller Sørensen
Student	Vibeke Kleiven

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

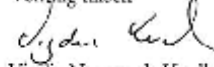
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

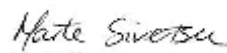
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldpleikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjekrets avslutning, 15.08.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Venlig hilsen


Vigdis Nannestad Kvalheim


Marte Sivertsen

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf. 55 58 33 48

✓ Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Vibeke Kleiven, Skogbakken 2A, 1177 OSLO

Ansvarligstjerne / Stjerne Office

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@nsd.uib.no
BERGEN: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7471 Sandnessjøen. Tel: +47 55 58 21 17. nsd@nsd.uib.no
TRONDHEIM: NSD, NTNU, Universitetet i Trondheim, 7037 Trondheim. Tel: +47 77 44 41 36. nsd@ntnu.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32420

FORMÅL, UTVALG OG REKRUTTERING

Prosjektets formål er få frem barns egen opplevelse av å være annerledes og hvordan de opplever sin verden. Utvalget omfatter barn i barnehagen som har spesielle behov og deres barnehagepedagoger.

Studien omhandler et tema som kan oppleves sensitivt og følsomt for barnet. Personvernombudet anbefaler at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NESI sine forskningsetiske retningslinjer. Se spesielt del B, punkt 7 og 12, jf. link:

<http://www.etikk.no/Documents/Publikasjoner-scm-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20%282006%29.pdf>

Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for rekrutteringen, og at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas. Vi anbefaler at barnehagene/fagsenter formidler informasjon om undersøkelsen til aktuelle respondenter på vegne av studenten.

DATAINNSAMLING

Barna og pedagogene intervjues. Lydopptak av intervjuet behandles elektronisk.

Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra foresatte før pedagogene intervjuer om det enkelte barn, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Personvernombudet vurderer at det vil kunne bli registrert sensitive personopplysninger, ettersom barna har spesielle behov som kan knyttes til helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig og skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. For at informasjonsskrivet skal være tilfredsstillende må følgende endringer gjøres/tilføyes:

- for at taushetsplikten ikke skal være til hinder, må det innhentes et eksplisitt samtykke fra foresatte til at pedagogene kan omtale det enkelte barnet.
- det bør tilføyes at foresatte kan se intervjuguidene på forhånd om ønskelig.
- navn og kontaktopplysninger til daglig ansvarlig Peer Møller Sørensen, bør oppgis i tillegg til veileder.

Personvernombudet legger til grunn for sin godkjenning at revidert skriv ettersendes for det tas kontakt med utvalget. Skrivet sendes til: personvernombudet@nsd.uib.no.

INFORMASJONSSIKKERHET OG PROSJEKTLUTT

Innsamlende opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes i august 2013 og innsamlende opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn og evt. koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. barnehage, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.